1re – 12e année

Viser le succès

Enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité





De la 1re à la 12e année

Viser le succès

Enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité



Données de catalogage avant publication (Alberta Education)

Alberta. Alberta Education. Direction de l'éducation française

Viser le succès : enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, de la 1re année à la 12e année

Version anglaise : Focusing on success : teaching students with attention deficit/hyperactivity disorder, grades 1 to 12

Cette ressource peut être consultée à l'adresse suivante :
http://education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol.aspx

ISBN 978-0-7785-6460-7

1. Éducation spéciale – Alberta. 2. Enfants handicapés – Éducation – Alberta.
3. Hyperactivité. 4. Enfants hyperactifs – éducation
I. Titre.

RJ 506 H9 A333 2008 618.92

Pour de plus amples renseignements, veuillez communiquer avec :

Direction de l'éducation française
Édifice 44 Capital Boulevard, 9e étage
10044, 108e Rue N.-O.
Edmonton (Alberta) T5J 5E6
Téléphone : 780-427-2940 à Edmonton ou sans frais en Alberta : 310-0000
Télécopieur : 780-422-1947



Une version PDF de ce guide est offerte sur le site Web d'Alberta Education au www.education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol.aspx.

Des exemplaires imprimés de ce guide sont en vente au Learning Resources Centre. Vous pouvez les acheter en ligne sur le site www.lrc.learning.gov.ab.ca ou par téléphone au 780-427-2767.

Ce guide s'adresse aux :

Enseignants	✓
Administrateurs	
Élèves	
Parents	

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Education afin que nous puissions y remédier.

Table des matières

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

CHAPITRE

1

Comprendre le TDA/H

« Pour bien des gens, le TDA/H n'est pas un trouble, mais un trait, une façon d'être dans le monde. S'il perturbe leur vie, c'est alors qu'il devient un trouble. Mais une fois qu'elles apprennent à gérer ses aspects désordonnés, les personnes atteintes parviennent souvent à tirer plein parti des nombreux talents et dons que recèle leur esprit ***brillant****.* » [Traduction]

– Hallowell et Ratey, 2005, p. 4

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est l'un des troubles les plus étudiés chez les enfants et les adultes. Les nombreuses recherches ont permis de mieux comprendre le TDA/H, mais ont également engendré un foisonnement d'information, de renseignements erronés et d'opinions contradictoires dans les médias.

La recherche dans ce domaine est à la fois optimiste et prometteuse. Selon Edward M. Hallowell, le TDA/H est un « terme trompeur servant à désigner un type d'esprit intriguant », mais il est plus utile de considérer qu'il s'agit uniquement « du nom donné à un ensemble de symptômes, certains positifs, d'autres négatifs » [trad.] (Hallowell et Ratey, 2005, p. 4).

S'inspirant de Hallowell et d'autres personnes, elles-mêmes aux prises avec le TDA/H et travaillant avec des personnes touchées par ce trouble, ce guide propose des renseignements pratiques et des exemples de stratégies que les enseignants peuvent adopter pour aider les élèves ayant un TDA/H à gérer leur apprentissage afin que l'école soit, pour eux et pour leur famille une expérience réussie et une source de satisfaction.

MYTHE

Le TDA/H n'est pas une maladie en soi.

RÉALITÉ

Le TDA/H est un trouble neurobiologique caractérisé par des différences de fonctionnement du cerveau qui influent sur le comportement et les émotions.

Qu'est-ce que le TDA/H?

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) est un trouble neurobiologique pouvant causer des problèmes d'attention, d'hyperactivité ou d'impulsivité et s'accompagner d'un nombre de difficultés connexes, inappropriées compte tenu de l'âge.

Comment se présente le TDA/H dans une salle de classe?

Les élèves ayant un TDA/H ont souvent de la difficulté sur le plan scolaire. Environ 30 à 50 pour cent[1] d'entre eux présentent également des troubles d'apprentissage. Mais même ceux qui n'ont pas de troubles d'apprentissage ont souvent des problèmes reliés à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques en raison de difficultés associées à un déficit de l'attention et de la mémoire à court terme.

Lecture

Les élèves aux prises avec le TDA/H ont d'excellentes aptitudes pour décoder et reconnaître les mots, mais parviennent difficilement à se les rappeler et à les comprendre parce qu'ils ont souvent tendance à lire en diagonale ou à lire les mots sans prêter attention à leur signification.

Écriture

Beaucoup d'élèves présentant un TDA/H ont de la difficulté à écrire. Ils trouvent souvent difficile d'épeler, de corriger leurs travaux, de s'autosurveiller et de générer, planifier et organiser leurs idées. Une motricité fine sous-développée peut nuire à leur capacité d'écrire lisiblement, rapidement et avec précision. Ces difficultés peuvent causer de la fatigue, un sentiment d'impuissance et de frustration. Le fait de vouloir faire les choses à la hâte peut également nuire à la lisibilité.

Mathématiques

Les élèves ayant un TDA/H ont de la difficulté à se rappeler les opérations de calcul et les étapes mathématiques. Des erreurs d'inattention (p. ex., ne pas faire attention aux signes algébriques) et des stratégies d'autosurveillance inadéquates peuvent causer des fluctuations dans leurs résultats scolaires. La lenteur

1. MTA Cooperative Group, 1999.

et la difficulté à copier ainsi que la difficulté à aligner les chiffres peuvent également nuire à l'apprentissage des mathématiques.

Les caractéristiques de l'inattention, de l'hyperactivité et de l'impulsivité dans la salle de classe sont notamment des difficultés à :

- s'occuper de ses effets personnels et de son matériel scolaire;
- entreprendre ses tâches;
- rester assis tranquille et à fixer son attention sur la tâche à accomplir;
- diriger son attention sur les tâches et les personnes;
- s'organiser ou suivre des instructions, faire des devoirs et accomplir des tâches en classe;
- organiser et gérer son temps;
- planifier et terminer des travaux écrits (à court et à long terme);
- travailler de façon autonome (p. ex., faire un travail sur papier à son bureau);
- s'autosurveiller;
- produire des travaux dont la qualité et la quantité sont uniformes au jour le jour et à différentes heures de la journée;
- participer aux discussions en classe (p. ex., attendre son tour, ne pas s'écarter du sujet, écouter les autres);
- faire face aux changements et aux transitions, notamment passer d'une activité à l'autre durant la journée et passer d'une année scolaire à l'autre ou d'une école à l'autre.

Qu'est-ce qui cause le TDA/H?

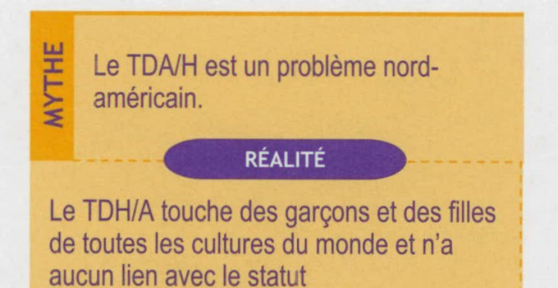
Selon les recherches, il est fort probable que le TDA/H soit causé par des anomalies de certains messagers chimiques (neurotransmetteurs) du cerveau. En termes simples, certaines zones du cerveau qui contrôlent les comportements impulsifs, qui filtrent les messages sensoriels et qui concentrent l'attention sont lentes et inefficaces.

À ce jour, le TDA/H n'a encore été attribué à aucune cause directe. Ce trouble a tendance à être héréditaire. L'hérédité, qui semble être un facteur important, est présente chez environ 50 à 80 pour cent[2] des enfants ayant le TDA/H. Les parents

2. Levy et Hay, 2001.

et les frères et sœurs des enfants ayant un TDA/H ont souvent les mêmes symptômes. Comme c'est le cas de bien des traits de comportement et de tempérament, la génétique joue un rôle important mais non déterminant dans le TDH/A.

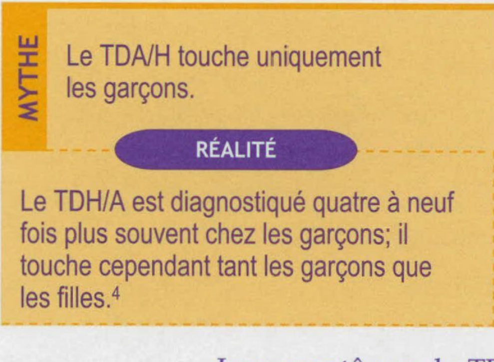
D'autres causes ont été suggérées, notamment les traumatismes subis par le fœtus résultant de maladies ou de blessures ou de l'exposition à l'alcool, à la cigarette, à la nicotine ou aux toxines environnementales. Les bébés nés prématurément ou de faible poids sont aussi plus à risque de présenter plus tard un TDA/H.



Qui est touché par le TDA/H?

Les statistiques actuelles indiquent que le TDA/H est un trouble fréquent et qu'il touche environ 4 à 12 pour cent[3] des enfants nord-américains d'âge scolaire. Il dure jusqu'à l'âge adulte. Il se produit chez les garçons et les filles, bien que, selon les recherches les plus récentes, il existe un certain nombre de différences entre les deux sexes.

- Chez près de 50 pour cent[4] de l'ensemble des enfants présentant un TDA/H, dont la plupart sont des garçons, un trouble oppositionnel avec provocation est diagnostiqué, mais il s'agit en fait de deux troubles distincts.



- Les filles sont plus susceptibles de présenter le TDA/H de type inattentif et ont un comportement désorganisé et étourdi plutôt que les comportements impulsifs et perturbateurs typiquement observés chez les garçons.
- Les filles ayant un TDA/H éprouvent plus de détresse, d'anxiété et de dépression que les garçons ayant le TDA/H.
- Les symptômes du TDA/H chez les filles sont souvent aggravés par les fluctuations mensuelles de leurs taux d'hormones.

3. Brown, Freeman et Perin, 2001.
4. Biederman et collab., 2002.

Quelles sont les caractéristiques du TDA/H?

De nombreuses caractéristiques peuvent révéler la présence du TDA/H. Elles varient d'une personne à l'autre et, chez une même personne, en fonction de l'âge et de la situation. En général, ces caractéristiques sont regroupées dans les catégories générales suivantes : inattention, hyperactivité, impulsivité, troubles socioémotionnels et fonctions exécutives.

L'inattention

- perdre ou oublier des objets
- avoir une mauvaise écoute (semble souvent « dans la lune »)
- avoir de la difficulté à suivre des instructions
- avoir tendance à oublier des détails importants
- avoir tendance à effectuer les tâches rapidement et à faire des erreurs d'inattention
- avoir de la difficulté à se concentrer sur une tâche et à terminer les devoirs
- avoir de la difficulté avec la mémoire à court terme et la mémorisation
- avoir de la difficulté à s'organiser (p. ex., tenir ses cahiers de notes et ses fournitures en ordre, planifier les projets comportant plusieurs étapes)
- avoir de la difficulté à se concentrer et à rester attentif
- être facilement distrait
- avoir tendance à rêver éveillé (semble être dans son propre univers)

L'hyperactivité

- être agité et toujours en mouvement (p. ex., semble « être mû par un moteur »)
- bouger constamment (tape des doigts, du pied, fait craquer ses jointures, se balance)
- a de la difficulté à rester assis ou silencieux lorsqu'il le faut
- parle trop

L'impulsivité

- agir sans planifier ou réfléchir à l'avance
- avoir de la difficulté à respecter les règles et les séquences
- faire des remarques inappropriées

- déranger ou interrompre les autres
- faire preuve d'impatience à des moments inopportuns (p. ex., difficulté à faire la file ou à attendre son tour)
- avoir de la difficulté à gérer sa frustration et d'autres émotions (p. ex., se fâcher ou a des réactions excessives avec peu ou pas de provocation)
- avoir des comportements dangereux
- avoir de la difficulté à entrevoir les conséquences
- avoir de la difficulté à gérer les transitions d'une activité à la suivante

Les difficultés socioémotionnelles

L'inattention, l'hyperactivité et l'impulsivité peuvent également engendrer des difficultés socioémotionnelles, telles que :

- un manque de confiance en soi en tant qu'apprenant
- un succès limité en tant que membre d'une équipe
- une mauvaise interprétation des conventions sociales
- une réaction émotionnelle excessive
- une difficulté à gérer sa colère.

Les fonctions exécutives

Une des principales caractéristiques du TDA/H est le mauvais fonctionnement des fonctions cérébrales supérieures requises pour effectuer les tâches suivantes :

- rester vigilant, soutenir les efforts et traiter les renseignements à une vitesse constante et adéquate
- se concentrer et rester attentif
- organiser ses tâches et les mettre en ordre de priorité
- planifier et faire preuve de prévoyance
- s'autosurveiller et contrôler ses actions
- se souvenir des détails et avoir accès à sa mémoire à court terme
- distinguer les faits essentiels des détails non essentiels
- élaborer à partir de points uniques ou de base
- retarder la gratification

- inhiber certains comportements
- gérer la frustration et autres émotions
- évaluer des renseignements et son propre rendement.

MYTHE

Le TDA/H est surdiagnostiqué chez les enfants.

RÉALITÉ

À l'heure actuelle, il semble que le TDA/H soit surdiagnostiqué dans certaines régions, mais sous-diagnostiqué dans bien d'autres. Il y aurait quelques régions où ce diagnostic est rendu chez un nombre anormalement élevé d'enfants, mais il en existe également un grand nombre où les médecins n'ont pas l'expertise requise pour diagnostiquer adéquatement ce trouble. Le TDA/H n'est pas une opinion personnelle, mais un diagnostic médical défini par des symptômes clairs et les résultats solides de la recherche.

Comment le diagnostic du TDA/H est-il établi?

Une évaluation exhaustive et un diagnostic médical précis sont les éléments clés de la gestion efficace du TDA/H. Les enfants ayant un TDA/H présentent toute une gamme de comportements et divers niveaux de gravité. Les personnes aux prises avec le TDA/H peuvent être surtout inattentives, surtout hyperactives/impulsives ou un mélange des deux. Pour qu'un diagnostic de TDA/H soit posé, les comportements doivent :

- être présents à un degré anormal compte tenu de l'âge de l'enfant ou de son stade de développement;
- avoir été observés dans une certaine mesure avant l'âge de sept ans;
- être présents depuis au moins six mois;
- avoir des répercussions négatives sur la capacité de l'enfant à réussir sur le plan scolaire ou social;
- avoir été observés dans différents environnements.[5]

Il se peut qu'un élève plus brillant que la moyenne arrive à surmonter un bon nombre des symptômes du TDA/H et ne soit diagnostiqué que plus tard dans la vie, lorsque la situation ou les attentes changent.

Bon nombre des caractéristiques ou des symptômes du TDA/H sont présents chez chacun d'entre nous à certains moments et dans certaines circonstances. L'établissement du diagnostic consiste à recueillir des renseignements afin de déterminer l'intensité, la durée et le degré de sévérité des symptômes et leurs répercussions négatives sur la vie d'une personne. Étant donné que les

5. Adapté, avec permission, de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4e édition revue, (Copyright 2000), p. 92, 93. American Psychiatric Association.

caractéristiques comportementales associées au TDA/H peuvent résulter d'autres troubles, une évaluation exhaustive par des professionnels compétents est essentielle afin d'exclure d'autres troubles et porter un diagnostic différentiel.

Il n'existe à l'heure actuelle aucun test valide pour détecter le TDA/H. Aucun signe physique ou neurologique ne permet d'établir un diagnostic définitif à l'aide de test tels que : analyses sanguines, scintigraphies cérébrales ou électro-encéphalogrammes (EEG). Le diagnostic repose plutôt sur les renseignements obtenus auprès de l'enfant, des parents et des enseignants, sur l'observation directe et sur des renseignements provenant d'autres sources. On a souvent recours à l'évaluation de la performance neuropsychologique comme complément aux renseignements obtenus au cours des entrevues et à l'aide des listes de vérification des comportements et des observations. La Canadian Attention Deficit Hyperactivity Disorder Resource Alliance (CADDRA) recommande vivement d'inclure dans l'évaluation du TDA/H l'information obtenue directement des parents et des enseignants, qui peuvent donner des renseignements sur l'âge où sont apparus les symptômes, leur durée, les divers symptômes selon l'environnement, les troubles coexistants et le degré de déficience fonctionnelle.

Dépistage des élèves ayant un TDA/H

Les observations des parents et des enseignants sont essentielles pour dépister correctement les élèves aux prises avec des difficultés pouvant être causées par le TDA/H. Au début, il se peut que ce soit les parents, les enseignants ou les élèves eux-mêmes qui expriment des inquiétudes. Bien que le TDA/H soit un trouble permanent, les répercussions négatives de ses symptômes peuvent se faire sentir à différents âges. C'est pourquoi l'évaluation et l'obtention d'un diagnostic peuvent être recommandées à n'importe quel moment de la vie. Les périodes de transition, par exemple le passage d'une année scolaire à l'autre, peuvent être difficiles pour certains élèves et les caractéristiques négatives du TDA/H peuvent devenir plus prononcées durant ces périodes.

Les années préscolaires

Le niveau très élevé d'activité d'un enfant par rapport à ses frères et sœurs ou à d'autres enfants du même âge peut être une source d'inquiétude pour ses parents. Ces derniers craignent peut-être pour sa sécurité et constatent que son comportement le place souvent à risque. Ils peuvent trouver que leur enfant est difficile à élever et à discipliner et se demandent s'il a des problèmes auditifs.

Les années du primaire

Enseignants et parents se préoccupent peut-être tous deux du manque de performance de l'enfant, de sa faible productivité, de sa manière inefficace d'exécuter diverses tâches et de ses troubles de comportement. Par exemple, l'enfant semble avoir les compétences requises, mais a beaucoup de difficulté à entreprendre et à accomplir ses tâches. Ses interactions sociales peuvent être inopportunes et il peut présenter des lacunes en ce qui concerne l'organisation de ses effets scolaires et de ses devoirs. Les relations de l'enfant avec ses pairs, surtout sa manière de se faire des amis et de les garder, sont souvent une source de préoccupation pour les parents et les enseignants. À la maison, il peut y avoir des conflits entre les parents et l'enfant au sujet des tâches ménagères, comme ranger sa chambre.

Les années du premier et deuxième cycle du secondaire

Les élèves faisant l'objet d'une recommandation durant ces années sont peut-être parvenus à faire face aux demandes de l'école élémentaire avec le soutien de leurs parents et de l'école. Sans toutefois présenter de comportements perturbateurs, ils peuvent avoir éprouvé des problèmes durant les années antérieures et avoir réussi à répondre aux demandes de l'école. Au secondaire, on exige qu'ils soient plus autonomes et répondent à des demandes multiples. Le volume de travail, surtout les travaux écrits, augmente et l'élève a de la difficulté à suivre. Il gère mal les délais, l'exécution de devoirs complexes et les situations sociales nouvelles.

L'âge adulte

Les adultes se demandent peut-être pour quelles raisons ils ont eu de la difficulté pendant toutes ces années. Ils peuvent avoir des problèmes dans leurs relations personnelles, dans leurs études supérieures ou au travail.

MYTHE

Les enfants aux prises avec le TDA/H ont tous des problèmes de comportement.

RÉALITÉ

Bien que près de 50 % des enfants ayant un TDA/H présentent également des problèmes de comportement, 50 % n'ont aucune difficulté importante sur ce plan.

Le processus d'évaluation

En général, les évaluations ne portent pas uniquement sur le TDA/H, mais également sur d'autres difficultés, tels que des résultats scolaires médiocres ou des troubles de comportement. Les causes potentielles des troubles d'inattention, d'hyperactivité et d'impulsivité d'un élève peuvent être nombreuses – le TDA/H n'est pas toujours la seule explication. Les troubles coexistants pouvant être à l'origine de comportements similaires aux symptômes du TDA/H incluent notamment :

- un piètre rendement à l'école causé par des troubles d'apprentissage;
- une inattention causée par des crises d'absence épileptique;
- des infections de l'oreille moyenne occasionnant des problèmes auditifs intermittents;
- des comportements perturbateurs ou réfractaires dus à l'anxiété ou la dépression;
- des travaux scolaires trop faciles ou trop difficiles;
- un manque de sommeil constant;
- une mauvaise alimentation;
- des perturbations importantes sur le plan personnel ou familial;
- des situations d'abus ou de négligence;
- une consommation de drogue ou d'alcool;
- des troubles médicaux, neurologiques ou psychiatriques (p. ex., hyperthyroïdie, allergies, diabète, un ensemble des troubles causés par l'alcoolisation fœtale, le trouble bipolaire).

Les médecins (médecins de famille, pédiatres, neurologues et psychiatres compris), les psychologues et les travailleurs sociaux cliniques qui ont la formation et l'expérience requise pour évaluer le TDA/H ont les compétences requises pour porter ce diagnostic. Une démarche multidisciplinaire est cependant préférable étant donné la nature complexe du trouble, la probabilité élevée de troubles coexistants et les causes potentielles multiples des symptômes du TDA/H.

Une évaluation exhaustive du TDA/H repose sur des entrevues, des observations, des échelles d'évaluation et des tests psychoéducatifs.

Les entrevues

Les entrevues sont au cœur de l'évaluation pour le TDA/H. Les parents sont interviewés afin d'obtenir un aperçu du développement de l'enfant et de son fonctionnement actuel. L'historique de la naissance et du développement de l'enfant, ses antécédents médicaux, scolaires et familiaux sont des éléments importants pour déterminer la gravité, la fréquence, la durée et le degré de sévérité de ses difficultés. En outre, les antécédents médicaux permettent d'exclure les troubles de la vue, de l'ouïe et autres problèmes médicaux susceptibles de causer ces problèmes. L'entrevue avec l'enfant ou l'adolescent

permet d'obtenir son point de vue. Par ailleurs, la rencontre avec les enseignants vise à peindre un portrait des troubles d'apprentissage passés et présents et des comportements connexes.

L'observation

L'observation du comportement de l'enfant dans différents environnements, notamment à l'école, à la maison et dans des situations sociales, est très utile pour déterminer la gamme et la sévérité des symptômes du TDA/H. La façon dont l'enfant réagit et participe en classe revêt une importance particulière. De plus, l'observation de l'enfant durant les entrevues et les évaluations peut donner un aperçu de la façon dont il réagit à certaines exigences situationnelles (p. ex., sa façon de répondre aux questions, d'engager la conversation, de partager des renseignements personnels, d'effectuer des travaux scolaires ou autres exigeant un effort mental soutenu). Les commentaires faits par les enseignants sur les bulletins peuvent également donner de précieux indices de l'évolution de l'élève au fil des ans.

Les échelles d'évaluation

Les échelles d'évaluation permettent de comparer, selon une méthode structurée, le comportement d'un enfant à celui d'autres enfants du même âge. Les échelles d'évaluation utilisées couramment comprennent les questionnaires destinés aux parents et aux enseignants ainsi que l'autoévaluation remplie par l'élève. Les échelles d'évaluation propres au TDA/H permettent une analyse plus approfondie des comportements particuliers associés aux problèmes d'inattention, d'impulsivité et d'hyperactivité.

Les évaluations psychoéducatives

Le TDA/H s'accompagne souvent de nombreux autres troubles. L'évaluation permet également d'obtenir d'autres renseignements pouvant contribuer à déterminer si les symptômes de type TDA/H sont causés par un autre trouble. On peut également avoir recours à des tests diagnostics, tels que les évaluations cognitives, les tests de réussite scolaire ou les inventaires de la dépression, pour évaluer d'autres troubles coexistants, comme les troubles d'apprentissage, la dépression ou l'anxiété. Les renseignements sur la réussite scolaire permettent également de mieux comprendre les effets des symptômes du TDA/H sur l'apprentissage et le rendement à l'école. Le psychologue profite également de l'évaluation pour observer la manière dont l'élève effectue ses travaux scolaires.

Le diagnostic

En Amérique du Nord, les diagnosticiens sont guidés par les critères relatifs au TDA/H énoncés dans le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, quatrième édition (DSM-IV). Ces lignes directrices ne sont pas destinées à être utilisées seules pour diagnostiquer le TDA/H, mais constituent un langage commun et un ensemble de normes.

Bien que les termes « trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité » et « trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité » soient utilisés fréquemment, la terminologie recommandée dans le DSM-IV pour les trois sous-types de TDA/H est la suivante.[6]

MYTHE

Les enfants ayant un TDA/H sont tous hyperactifs.

RÉALITÉ

Le TDA/H ne s'accompagne pas nécessairement d'hyperactivité. En fait, certaines personnes ayant un TDA/H où l'inattention prédomine peuvent donner l'impression qu'elles manquent d'énergie et paraître silencieuses et réservées.

TDA/H — type où l'inattention est prédominante

Ce sous-type comporte au moins six symptômes d'inattention (mais moins de six symptômes d'hyperactivité-impulsivité) qui persistent depuis au moins six mois.

TDA/H — type où l'hyperactivité-impulsivité est prédominante

Ce sous-type comporte au moins six symptômes d'hyperactivité-impulsivité (mais moins de six symptômes d'inattention) qui persistent depuis au moins six mois.

TDA/H — de type mixte

La forme la plus fréquente du TDA/H, ce sous-type comporte au moins six symptômes d'inattention et au moins six symptômes d'hyperactivité-impulsivité qui persistent depuis au moins six mois.

Un examen des renseignements recueillis à l'aide des entrevues, des observations, des échelles d'évaluation et des tests psychoéducatifs est effectué afin de déterminer si l'apparition, la gravité et le degré de sévérité des symptômes correspondent aux critères du DSM-IV pour le TDA/H et afin d'exclure d'autres facteurs médicaux, psychologiques ou environnementaux qui pourraient être les principales causes des difficultés actuelles de l'élève. Le diagnostic comprend également la détermination du sous-type, soit avec prédominance de

6. Adapté, avec permission, de *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, texte révisé, (Copyright 2004), American Psychiatric Association, Éditions Masson.

l'inattention, prédominance de l'hyperactivité, soit mixte. De plus, les renseignements tirés des évaluations peuvent être utilisés pour préparer des plans de traitement et d'éducation informés.



La Canadian Attention Deficit Hyperactivity Disorder Resource Alliance (CADDRA) a récemment publié les *Lignes directrices canadiennes pour TDAH* (2006) à l'intention des médecins. Pour de plus amples renseignements, consultez le www.caddra.ca/french/phys_guide.html.

Quel autre trouble peut coexister avec le TDA/H?

Tous les éléments cités comme explications de rechange pour les symptômes du TDA/H peuvent coexister avec le TDA/H, c'est-à-dire qu'un enfant ayant un TDA/H peut également avoir ces troubles ou vivre ces situations. On parle alors de TDA/H complexe. L'enfant qui ne présente aucun trouble coexistant peut être classé dans la catégorie du TDA/H simple.

Deux tiers des enfants ayant un TDA/H ont au moins un trouble coexistant. Il est donc important de déterminer quel autre trouble est susceptible de causer des difficultés et exiger un soutien. Les troubles qui accompagnent le plus souvent le TDA/H chez les enfants et les adolescents sont les troubles d'apprentissage, les troubles comportementaux y compris le trouble oppositionnel avec provocation et les troubles de la conduite, la dépression, l'anxiété, le trouble bipolaire, le syndrome de Gilles de La Tourette et le syndrome d'alcoolisation fœtale (SAF).

Chez les enfants ayant un TDA/H :[7]

30 à 50 %	ont également des troubles d'apprentissage;
40 %	ont un trouble oppositionnel avec provocation;
25 %*	ont des troubles de la conduite;
10 à 30 %	souffrent de dépression;
30 %	ont également un trouble d'anxiété;
20 %	ont également un trouble bipolaire;
7 %**	ont également le syndrome de Gilles de La Tourette.

* 45 % des adolescents aux prises avec le TDA/H ont des troubles de la conduite.

** 60 % des personnes atteintes du syndrome de Gilles de La Tourette présentent également un TDA/H.

7. MTA Cooperative Group, 1999.

Si vous soupçonnez qu'un élève a un TDA/H non diagnostiqué

Lorsque des comportements inattentifs, hyperactifs ou impulsifs observés en classe nuisent à l'apprentissage d'un élève, il est essentiel de trouver des stratégies efficaces pour répondre à ses besoins en matière d'apprentissage et de comportement. Les stratégies efficaces consistent notamment à offrir un environnement d'apprentissage structuré, des indices et des messages visant à guider l'enfant, des pratiques pédagogiques adaptées et un renforcement positif du comportement.

Si ces troubles liés à l'attention persistent et continuent de nuire à la réussite de l'élève à l'école, envisagez les stratégies suivantes :

- Documenter les observations sur le rendement et le comportement en classe.
- Communiquer ces observations aux parents ainsi que les interventions et les mesures de soutien adoptées.
- Consulter l'enseignant de l'année précédente et discuter de ces préoccupations. Ces problèmes et comportements étaient-ils présents l'année dernière? Dans l'affirmative, quelles stratégies et mesures de soutien ont donné de bons résultats avec cet élève? Si ces problèmes n'existaient pas, déterminer si le programme et les attentes de la classe ont changé ou si des changements dans la vie de l'élève sont susceptibles d'avoir eu un impact sur son attention ou son comportement.
- Consulter de façon informelle d'autres membres du personnel de l'école qui ont de l'expérience et une expertise en ce qui concerne le TDA/H, notamment les enseignants en adaptation scolaire, les psychologues ou les conseillers.

Si les troubles de l'attention continuent de vous préoccuper et que le personnel de l'école croit que l'élève a un TDA/H, une évaluation visant à déterminer les causes de ces difficultés pourrait être utile à l'élève. De nombreuses causes peuvent être à l'origine des troubles de l'attention. Il est essentiel que les enseignants soient prudents lorsqu'ils font part de leurs préoccupations aux parents. Le meilleur moyen de recommander une évaluation pour le TDA/H aux parents est de faire appel à une équipe. Au moins un autre professionnel de l'école (p. ex., un conseiller ou un psychologue) doit accompagner l'enseignant durant cette rencontre.

Lorsque vous communiquez avec les parents, tenez compte de ce qui suit :

- Montrez que vous vous préoccupez de l'enfant et de son bien-être.
- Décrivez de façon objective le comportement de l'élève et son rendement en classe, ainsi que ses points forts et ses besoins.
- Mettez l'accent sur les difficultés de l'élève sur le plan de l'apprentissage ou des rapports sociaux, plutôt que sur les problèmes qu'occasionne le comportement de l'élève pour le personnel de l'école.
- Évitez les termes pouvant laisser croire que vous posez un diagnostic ou que vous accolez à l'élève l'étiquette du TDA/H.
- Proposez la possibilité de faire évaluer l'élève pour le TDA/H en décrivant ses difficultés et tentez de déterminer si ces comportements sont présents à la maison.

Lorsque vous communiquez avec les parents, vous pourriez utiliser des phrases comme celles-ci :

- « Nous avons constaté en classe certains comportements qui semblent nuire à l'apprentissage de votre enfant, par exemple… Avez-vous noté des problèmes similaires à la maison? »
- « Les difficultés de ce genre peuvent avoir une cause physiologique. Avez-vous songé à en parler à votre médecin de famille, votre pédiatre ou un psychologue? »

Durant votre rencontre avec les parents, évitez de recommander la prise de médicament ou même d'en discuter. Si les parents veulent en parler, suggérez-leur de consulter un professionnel de la santé. Donnez aux parents des détails sur les mesures de soutien et les stratégies qui seront adoptées à l'école, qu'ils décident ou non de faire faire une évaluation indépendante ou d'envisager des options de traitement.

Les élèves ayant un TDA/H ont-ils des besoins spéciaux en matière d'éducation?

Étant donné que les besoins éducatifs des élèves ayant un TDA/H varient grandement, le diagnostic de TDA/H ne signifie pas nécessairement que l'élève a des besoins spéciaux en matière d'éducation exigeant des programmes d'adaptation scolaire et des accommodements. Dans bien des cas, ces élèves réussissent bien dans des classes ordinaires et profitent de l'enseignement

différencié et du renforcement du comportement que l'on retrouve typiquement dans la plupart des salles de classe de l'Alberta.

Certains élèves ayant un TDA/H peuvent avoir besoin de programmes d'adaptation scolaire, parce qu'ils ont un trouble coexistant, comme un trouble de l'apprentissage ou des troubles émotifs ou comportementaux, en plus du TDA/H. L'existence d'un trouble médical tel que le TDA/H n'est pas, en soi, un motif suffisant pour appliquer les critères relatifs aux codes en adaptation scolaire d'Alberta Education et classer l'élève dans la catégorie des déficiences médicales. Le problème doit avoir des répercussions importantes sur le rendement scolaire et sur la capacité de l'élève à fonctionner à l'école.

À titre d'information

Pour de plus amples renseignements sur les critères relatifs aux codes en adaptation scolaire d'Alberta Education, consultez le www.education.alberta.ca/francais/admin/speced.aspx.

Un Plan d'intervention personnalisé (PIP) est obligatoire pour tous les élèves ayant des besoins spéciaux en matière d'éducation, qui ont fait l'objet d'un dépistage et auxquels un code a été attribué conformément aux *Critères relatifs aux codes en adaptation scolaire* d'Alberta Education. Le PIP doit contenir les éléments suivants :

- les résultats des évaluations spécialisées;
- le niveau de rendement actuel;
- les forces et les besoins des élèves;
- des buts et des objectifs mesurables;
- des procédures pour évaluer les progrès liés aux objectifs du PIP;
- l'inventaire des services coordonnés;
- les renseignements médicaux;
- les adaptations en classe;
- les plans de transition;
- un examen des progrès;
- les comptes rendus de fin d'année;
- la signature des parents.

Souvent, en plus des objectifs scolaires, un ou plusieurs des objectifs du PIP des élèves présentant un TDA/H porteront sur des sujets tels que l'application de stratégies pour améliorer les habiletés organisationnelles, l'autosurveillance et les habiletés d'autonomie sociale. Tous les objectifs devraient porter sur des habiletés ou des comportements qui permettront d'améliorer les possibilités d'apprentissage de ces élèves.



Pour de plus amples renseignements sur le processus du PIP, consulter le livret d'Alberta Education intitulé *Plan d'intervention personnalisé* (2007), au www.education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/pip.aspx.



Pour un exemple de PIP contenant des objectifs appropriés pour un élève ayant un TDA/H, consulter l'annexe A-1.

Quel est le meilleur moyen de gérer un TDA/H?

Il existe toute une variété de moyens pour aider les personnes ayant un TDA/H. Lorsqu'un élève présente ce trouble, il est essentiel que les parents, le personnel de l'école et d'autres personnes ayant un rôle important à jouer dans sa vie comprennent ce qu'est le TDA/H, quels sont ses effets et comment ils peuvent aider l'élève à le gérer. Les chapitres suivants proposent de l'information ainsi que des exemples de stratégies pour aider les élèves aux prises avec un TDA/H.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

C H A P I T R E



Créer un partenariat école-maison

« Lorsque les parents, les enseignants, les élèves et d'autres se considèrent comme des partenaires en éducation, il se forme une communauté attentive autour des élèves… » [Traduction]

– Epstein et collab., 2002, p. 7

Les parents et les enseignants jouent un rôle important en matière de soutien auprès des élèves ayant un TDA/H. Les critères suivants permettent de prédire le degré de réussite d'un élève aux prises avec un TDA/H :

- compétences parentales efficaces;
- relations positives avec d'autres enfants;
- réussite à l'école.

Les recherches montrent l'importance d'une collaboration permettant aux parents, aux enseignants, aux psychologues et aux professionnels de la santé de travailler ensemble pour évaluer les besoins de l'enfant ayant un TDA/H et y répondre. Une collaboration efficace et une bonne communication favorisent l'uniformité et le soutien dans les principaux environnements de vie de l'élève. Ainsi, l'enfant ayant un TDA/H peut réussir et franchir le cap de l'adolescence et de l'âge adulte en conservant une image positive de lui-même.

Rôles et responsabilités des partenaires

L'enseignant a de nombreuses occasions d'aider l'enfant qui a des troubles de l'attention. Souvent, ces difficultés sont d'abord décelées à l'école et les parents peuvent ne pas se rendre compte que le comportement de leur enfant

est différent de celui des autres enfants du même âge. Par ailleurs, il se peut que les parents connaissent ces différences de leur enfant et qu'ils aient besoin de soutien pour soulager leurs inquiétudes. Le diagnostic et le traitement du TDA/H font également appel à des professionnels qui sont en dehors du milieu scolaire, habituellement des médecins et des psychologues. Une description précise des rôles et des responsabilités de tous les partenaires favorisera une méthode de résolution des problèmes faisant appel à la collaboration et accroîtra les chances de réussite de l'enfant à l'école.

Les parents peuvent :

- fournir des renseignements utiles sur l'enfant, notamment :
  - ses forces et ses besoins,
  - ses antécédents médicaux et son développement, notamment le type de TDA/H, si un diagnostic a été établi,
  - ses loisirs et ses intérêts,
  - les éléments qui le motivent et qui renforcent les comportements positifs,
  - les facteurs liés à la vie familiale et à l'environnement de l'enfant peuvent exacerber les problèmes d'inattention de l'enfant, son niveau de stress ou ses problèmes scolaires,
  - les besoins émotifs de l'enfant auxquels il faut être sensible;
- participer à l'établissement du diagnostic;
- consulter les professionnels de la santé au sujet de l'efficacité des solutions, dont la médication et les stratégies comportementales;
- prendre des décisions sur la médication et la gestion du TDA/H de leur enfant;
- soutenir les progrès et célébrer les réussites en classe et en dehors de l'école;
- défendre les droits de l'enfant durant ses années d'études et plus tard dans la vie.

Les enseignants peuvent :

- travailler avec l'élève ou les parents afin d'établir des objectifs scolaires et comportementaux et d'élaborer des plans pour les atteindre. Dans le cas des élèves qui ont également des besoins spéciaux en matière d'éducation, l'établissement des objectifs peut faire partie du processus relié au Plan d'intervention personnalisé (PIP).
- consulter le personnel d'autres écoles ou autorités régionales, notamment des psychologues et des conseillers en matière de comportement;

- donner aux aides-enseignants des directives concernant les diverses stratégies de soutien des élèves ayant un TDA/H;
- faire un suivi de l'efficacité de différentes solutions et stratégies;
- communiquer régulièrement avec les parents;
- offrir un soutien et des stratégies aux parents;
- observer, documenter et signaler les points forts et les comportements préoccupants;
- encourager la recherche d'information médicale, mais éviter d'offrir des avis ou des opinions sur les diagnostics médicaux ou la médication.

Les aides-élèves peuvent :

- offrir un soutien et des services complémentaires en classe pour améliorer l'expérience d'apprentissage des élèves;
- offrir un soutien scolaire et comportemental en renforçant les habiletés et les comportements appropriés, conformément aux attentes et aux directives de l'enseignant.

Les psychologues peuvent :

- recueillir des renseignements auprès des enseignants, des parents et des élèves, en consultant les dossiers des élèves et d'autres membres du personnel de l'école;
- observer l'enfant en classe, lorsque cela est possible, afin de déterminer les attentes de l'enseignant et d'évaluer les réponses de l'enfant;
- collaborer avec le personnel de l'école au sujet des stratégies et des programmes;
- effectuer des évaluations individuelles afin de déterminer comment l'élève aborde les tâches ou d'exclure d'autres troubles ou problèmes;
- poser un diagnostic se fondant sur tous les renseignements;
- présenter des conclusions et des recommandations aux parents et au personnel de l'école;
- offrir de l'information concernant le suivi des essais de la médication et l'évaluation des stratégies;
- agir à titre de consultant lors de la préparation des Plans d'intervention personnalisés (PIP) au besoin;

- donner aux parents des renseignements sur les ressources communautaires, notamment sur les personnes à consulter pour le traitement et la gestion des troubles coexistants.

Le médecin peut :

- faire partie de l'équipe de diagnostic dans un environnement clinique;
- recueillir des renseignements des parents et, avec la permission des parents, du personnel de l'école, exclure ou prendre en compte d'autres facteurs médicaux;
- poser un diagnostic en fonction de tous les renseignements recueillis;
- discuter des solutions potentielles, y compris la médication, avec les parents et l'enfant;
- recommander d'autres sources d'information;
- communiquer fréquemment avec le patient durant les premiers stades du traitement et les essais de médication;
- garder le contact avec le personnel de l'école durant les essais de la médication ou pendant l'évaluation de l'efficacité des stratégies.

Partenariats école-maison

Il faut reconnaître que certains parents peuvent être mal à l'aise lors des rencontres avec les enseignants, surtout la première. Dans les situations difficiles ou complexes, l'inquiétude et l'amour des parents pour leur enfant peuvent se traduire par de la tension, de l'anxiété ou de la frustration. Il est important de ne pas porter de jugement et de ne rien présumer parce que le comportement des parents ne reflète pas nécessairement ce qu'ils ressentent vraiment ou la façon dont ils réagissent à la situation. Gardez à l'esprit que la plupart des parents n'ont pas de formation en éducation et que certains ont peu ou aucune expérience avec les écoles. Des barrières sur le plan émotif et d'autres problèmes peuvent également faire obstacle à l'établissement d'un esprit de collaboration. Ces facteurs peuvent inclure notamment :

- Les parents eux-mêmes ont eu de la difficulté à l'école. La collaboration avec les enseignants les met peut-être mal à l'aise.
- Un sentiment de culpabilité. Les parents se croient responsables des problèmes de leur enfant. Certaines familles ont un sentiment de perte ou de deuil face au TDA/H de leur enfant et aux comportements et aux troubles d'apprentissage dont il s'accompagne.

- Une situation familiale, telle que les barrières linguistiques et le fait de travailler par quarts ou d'avoir plus d'un enfant ayant des troubles de l'attention, rend difficile la participation à l'éducation de l'enfant.
- La conviction que la maison et l'école doivent être séparées.
- Un manque de confiance. Il faut du temps pour obtenir le niveau de confiance requis pour que les parents se sentent à l'aise de parler de leur enfant.
- Un manque de confiance quant à la capacité de l'école de fournir un soutien adéquat aux élèves ayant des troubles de l'attention.
- **Le déni de la réalité**. Certains parents ont de la difficulté à croire que leur enfant a des besoins différents des autres, surtout si ces difficultés sont surtout d'ordre scolaire. Ces élèves n'ont pas toujours le même degré de difficulté à l'extérieur de l'école.

Prendre le temps dès le début de donner des renseignements et de clarifier les attentes créera une atmosphère d'ouverture et de collaboration avec les parents. À mesure que les parents s'habituent à collaborer avec l'enseignant de leur enfant, ils seront plus enclins à partager des renseignements et à donner leur point de vue afin d'améliorer l'apprentissage de leur enfant.

En tant que partenaires pour le soutien aux élèves présentant le TDA/H, les enseignants doivent collaborer avec les parents. Ces élèves ont des besoins d'apprentissage complexes et il faut la collaboration de toute une équipe pour y répondre.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Prendre les mesures nécessaires pour augmenter le degré d'aisance des parents durant les réunions

- Planifiez les réunions à une heure qui convient aux deux parties et dans un endroit confortable.
- Assurez-vous que les parents se sentent à l'aise au moment de déterminer le nombre de membres du personnel de l'école qui assisteront aux réunions.
- Présentez aux parents, un jour ou deux avant la réunion, une liste des sujets qui seront abordés. Cela leur permettra de réfléchir aux

points à l'ordre du jour, de recueillir les renseignements requis et de préparer les questions qu'ils veulent poser.

- Donnez aux parents l'occasion de participer pleinement à la résolution des problèmes et faites-leur sentir qu'ils ne sont pas là uniquement pour recevoir des renseignements.
- Tenez compte des renseignements que détiennent les parents et qui pourraient être utiles. Joignez à l'invitation à la réunion, une liste de questions, telles que :
  - Y a-t-il eu des changements à la maison dont vous aimeriez parler, tels que l'arrivée d'un nouveau membre de la famille, un changement dans l'horaire de travail des parents, de nouvelles activités parascolaires ou une nouvelle garderie?
  - Y a-t-il de nouvelles mesures de soutien pour l'enfant, telles qu'un tuteur, un mentor ou un élève plus âgé avec lequel il peut passer du temps?
  - Y a-t-il eu un changement sur le plan de la médication ou de la posologie?
- Encouragez les parents à dresser une liste de questions auxquelles ils aimeraient qu'on réponde durant la réunion.
- Placez les chaises et les tables de façon à favoriser la collaboration.
- Utilisez du papier et des crayons-feutres pour prendre des notes, inscrivez les décisions prises durant la réunion et passez les décisions en revue à la fin de la réunion.
- Prenez au sérieux les renseignements que donnent les parents et accordez suffisamment de temps durant les réunions pour une réflexion et des discussions approfondies.

Mettre l'accent sur les forces de l'élève

- Reconnaissez et soulignez tant les points positifs que les préoccupations. Discuter des « bons côtés » du TDA/H (tels qu'un niveau élevé d'énergie, un talent créateur, un bon sens de l'observation et de la sociabilité) peut être utile, surtout lorsque les parents et l'enfant ont de la difficulté à accepter ce défi qui durera toute la vie.
- Demandez aux parents quels sont les intérêts et les forces de l'enfant, surtout les activités auxquelles il s'adonne pendant de longues périodes à la maison.

- Reconnaissez les stratégies élaborées par les parents pour les aider à réussir et encouragez-les à partager ces stratégies avec leur enfant.
- Assurez les parents qu'il est possible de mettre en place des stratégies permettant de limiter les répercussions négatives du TDA/H. Un grand nombre d'élèves ayant un TDA/H ont une vie bien remplie et enrichissante.

Parlez des besoins de l'enfant

- Observez, documentez et décrivez les comportements qui ont des répercussions négatives sur l'apprentissage et les relations de l'élève.
- Donnez des exemples concrets tels que : « Jean a de la difficulté à terminer ses travaux en classe. Hier, par exemple, durant le cours de mathématiques, il n'a terminé que trois questions sur dix – il a quitté sa place plusieurs fois pour chercher des fournitures, tailler son crayon et bavarder avec ses camarades. »
- Décrivez les comportements plutôt que d'apposer des étiquettes, par exemple : « Claude a tendance à crier les réponses, parfois avant même que la question ne soit posée. Il a beaucoup d'idées et a tendance à interrompre les autres avant qu'ils n'aient la chance de parler. »
- Ne portez pas de jugement. Les comportements que vous décrivez ne sont pas « mauvais », mais ils nuisent à l'apprentissage. Cet aspect est très important, car bon nombre de parents d'enfants ayant un TDA/H ont des caractéristiques similaires à celles de leur enfant, c'est-à-dire qu'ils ont tendance à oublier, à manquer des parties de conversation et à interrompre quand d'autres personnes parlent.
- Précisez les raisons de vos préoccupations. Bien qu'un comportement particulier puisse ne pas sembler inhabituel ou problématique à l'extérieur de l'école, il risque de créer des difficultés pour l'élève ou pour ses camarades en milieu scolaire. Il est important de faire cette distinction au moment d'établir les objectifs en matière de comportement.

Suivre les changements dans le comportement par rapport aux stratégies adoptées, aux modifications apportées aux programmes d'études ou aux interventions médicales

- Décrivez clairement les comportements observés, suivez les changements de près et adaptez les interventions au besoin.

- Remplissez une liste de vérification quotidienne au besoin pour faciliter la mise au point de plans de gestion efficaces.
- Signalez aux parents les changements de comportement importants de leur enfant.

Travailler avec les parents à la mise en place d'une structure

- Encouragez les parents à mettre l'accent sur la structure et la routine à la maison. Cette démarche favorise le sentiment de sécurité de l'élève qui a de la difficulté à gérer son temps, son matériel et ses tâches. La prévisibilité réduit la nécessité de recourir à des explications ou à la négociation et permet d'éviter les conflits.
- Partagez les renseignements sur les attentes à l'école. Donner des explications claires aux personnes qui travaillent avec l'élève permet d'accroître la tendance à respecter des objectifs.
- Communiquez avec les parents de façon régulière pour les informer des comportements positifs et négatifs de leur enfant et de ses progrès.
- Discutez des interventions qui fonctionnent bien à l'école et qui peuvent être adaptées à la maison, telles que les stratégies pour réorienter et atténuer les arguments du genre « Oui, mais... ». Certaines techniques peuvent réduire la probabilité que l'adulte se laisse entraîner dans un argument sans issue lorsque l'enfant lui résiste. Par exemple :

  > Lorsqu'un élève veut discuter d'une demande telle que : « Il est temps de ranger les blocs de mathématiques », l'adulte peut éviter l'argument en affirmant calmement : « Peu importe, il est temps de ranger les blocs de mathématiques. » Si l'élève continue à protester, il suffit de répéter « Tout de même, il est temps de ranger les blocs de mathématiques. »

- Utilisez dans la classe les stratégies que les parents ont trouvées efficaces à la maison.
- Encouragez le recours à une façon uniforme de réagir aux comportements de l'élève à la maison et à l'école.
- Encouragez les parents à organiser un espace consacré à l'étude à la maison et à y ranger le matériel requis.
- Encouragez les parents à établir des routines pour l'étude, la révision des devoirs terminés et la vérification périodique des cahiers de notes et des sacs d'école.

Faire preuve de respect

- Soyez sensible aux problèmes liés à l'éducation d'un enfant ou d'un adolescent ayant un TDA/H et aux préoccupations de la famille. Les parents d'enfant ayant un TDA/H éprouvent souvent toute une gamme d'émotions au sujet des difficultés de leur enfant, telles que le déni, la frustration, l'inquiétude, l'embarras, la colère et même le désespoir.
- Donnez un point de vue positif des différences individuelles et des défis uniques.
- Développez des rapports avec l'élève afin d'accroître sa volonté de changer et d'adopter des habitudes de travail ou des réactions plus appropriées à différentes situations.
- Reconnaissez le potentiel de croissance et d'amélioration en plus des préoccupations et des problèmes.
- Soyez sensible à la possibilité qu'un parent ait les mêmes caractéristiques du TDA/H que l'enfant et que cela peut causer un stress additionnel à la maison.

Aider les parents à se renseigner sur le TDA/H

B-2

- Partagez de l'information sur le TDA/H. Pour une liste de livres destinés aux parents, consulter l'annexe B-1.
- Donnez de l'information sur les ressources, les services communautaires, les réseaux et les groupes de soutien.
- Donnez aux parents des conseils sur la façon de parler du TDA/H avec leur enfant.
- Partagez des idées sur la façon de se tenir au courant des développements en matière de traitement et de gestion du TDA/H (pour d'autres idées à ce sujet, voir le chapitre 8).

Rehausser la communication entre l'école et la maison

- Tôt pendant l'année scolaire, planifiez une rencontre avec l'élève, ses parents et les enseignants.
- Donnez suite à cette réunion à l'aide de notes, d'appels téléphoniques et de courriels au sujet des progrès, des problèmes ou des réussites.

- Lorsqu'il y a plusieurs enseignants, confiez à un enseignant la responsabilité de suivre l'élève tout au long de l'année, p. ex., vérifier son agenda de devoirs, résoudre les problèmes et célébrer les réussites.
- Songez à utiliser un journal hebdomadaire ou quotidien signé par les parents, l'enseignant et l'élève pour informer les parents des problèmes qui surviennent en classe et communiquer aux enseignants les problèmes qui surviennent à la maison.
- Ne manquez pas d'inclure fréquemment des messages positifs afin de limiter le découragement.
- Communiquez régulièrement avec les parents par téléphone ou par courriel. Discutez de la méthode de contact préférée (p. ex., appels téléphoniques, vérifications après l'école, etc.) et du meilleur moment pour établir un contact. Si les contacts se font par courriel, il pourrait également être utile de fixer les délais pour répondre aux questions ou aux préoccupations.

Transformer les devoirs en possibilité de communication

- Reconnaissez que les devoirs sont souvent une source de tension et de conflits à la maison.
- Donnez des devoirs raisonnables, qui permettent à l'élève de pratiquer sans aide les habiletés couvertes en classe :
  - tenez compte du niveau de difficulté et du temps requis pour faire le devoir (l'élève ayant un TDA/H a souvent besoin de deux à trois fois plus de temps que ses camarades pour accomplir une tâche);
  - modifiez le devoir au besoin (par exemple, réduire le nombre de mots à épeler, ne donner qu'un problème de mathématiques sur deux, permettre à l'élève d'enregistrer ses réponses sur bande audio).
- Évitez de donner comme devoir les travaux qui n'ont pas été terminés en classe. Si l'achèvement des travaux en classe est un problème qui revient sans cesse, il doit être résolu en classe. Les parents ne devraient pas avoir à s'en préoccuper à la maison car, à la fin de la journée, beaucoup d'enfants sont fatigués et les effets des médicaments peuvent se faire sentir.
- Établissez des routines et des rappels pour que les élèves prennent en note les devoirs à faire dans leur agenda et s'assurent qu'ils ont le matériel requis. Donnez des instructions et des délais clairs.

- Divisez les grands devoirs ou les devoirs complexes en tranches et fixez une date pour l'exécution de chacune.
- Établissez des routines et des rappels pour aider les élèves à remettre leurs devoirs. Vérifiez les devoirs et retournez-les à l'élève avec des commentaires le plus tôt possible.
- Encouragez les parents à
  - établir un calendrier hebdomadaire et déterminer une heure fixe pour compléter les devoirs;
  - offrir un espace de travail calme et le matériel requis;
  - réviser les devoirs avec l'enfant;
  - aider l'enfant à planifier les tâches de la soirée;
  - prévoir des pauses ou récompenser l'exécution d'une tâche par une pause;
  - mettre l'accent sur le positif en regardant ce que l'élève a fait correctement et en le félicitant;
  - encourager l'autonomie. Il faut aider l'élève à commencer ses devoirs, puis rester disponible pour l'encourager. L'enfant peut également avoir besoin d'aide pour les tâches difficiles ou pour se faire expliquer des instructions. Si l'élève utilise des mesures d'adaptation à l'école, encourager les parents à fournir les mêmes mesures à la maison (p. ex., un ordinateur ou un vérificateur d'orthographe, aide avec les mots peu familiers, etc.);
  - informer l'enseignant lorsque les devoirs sont trop complexes ou trop difficiles pour l'enfant ou s'ils sont trop longs (p. ex., plus d'une heure par soir pour les élèves de la 4e à la 6e année).
- S'il devient difficile de terminer les devoirs à la maison, travaillez avec les élèves et leurs parents pour trouver des solutions de rechange.

Travailler avec les parents pour générer des solutions

- Établissez le fait que l'intérêt supérieur de l'enfant et ses besoins prioritaires doivent guider le processus de planification et de prise de décision.
- Exprimez votre propre engagement à résoudre les différences à l'avantage de tous (p. ex., « j'apprécie votre volonté de... » ou « je m'engage à trouver un plan qui fonctionnera pour tout le monde »).
- Discutez uniquement des solutions aux problèmes cernés et soyez prêt à offrir des solutions de rechange.

- Mettez l'accent sur les problèmes et non sur les émotions et la personnalité des personnes concernées.
- Un conflit peut parfois résulter directement d'un manque de compréhension. Délimitez toujours le problème avant de commencer à discuter des solutions.
- Donnez aux parents l'occasion de dire comment ils perçoivent la situation et paraphrasez ensuite ce qu'ils ont dit. Assurez-vous que vous comprenez exactement leurs inquiétudes et leur point de vue.
- Décidez sur quels points vous êtes prêt à faire un compromis. Une résolution efficace exige souvent une certaine forme de compromis de la part des deux parties.
- Assurez-vous que les attentes sont réalistes et raisonnables.
- Affirmez clairement que vous vous engagez à adopter les solutions convenues et encouragez les parents à en faire autant.

A-2

Pour plus de renseignements sur les réunions axées sur les solutions et pour un exemple de plan de réunion, consulter l'annexe A-2.

Ressources pour les parents

À titre d'information

Un certain nombre des documents imprimés et en ligne d'Alberta Education proposent des renseignements et des idées que les parents peuvent utiliser pour participer à l'éducation de leur enfant. On peut acheter ces ressources auprès du Learning Resources Centre au www.lrc.education.gov.ab.ca/ ou par téléphone 780-427-2767. Les ressources les plus récentes peuvent également être téléchargées sans frais à partir du site web d'Alberta Education. www.education.alberta.ca/francais/admin/speced/parents.aspx

La réussite scolaire de votre enfant : Manuel d'accompagnement à l'intention du parent (1re – 9e année) (2000) comprend des stratégies que les parents peuvent utiliser pour aider leur enfant à améliorer ses habiletés en matière d'organisation, de lecture, d'écriture, d'épellation, de mathématiques, de tests et d'exécution de projets. On peut acheter ce document auprès du Learning Resources Centre.

L'équipe d'apprentissage : Guide destiné aux parents d'enfants ayant des besoins spéciaux (2004) propose des renseignements pratiques sur la création d'une équipe d'apprentissage, le processus du PIP, la planification de la transition,

l'élimination des différences et la façon de rester informé. Ce guide peut être téléchargé en format PDF à partir du site web d'Alberta Education au



www.education.alberta.ca/media/525402/equipe.pdf.

Le voyage : Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux (2004) propose de l'information et des stratégies que les parents peuvent utiliser pour accroître l'apprentissage et le bien-être émotionnel de leur enfant à la maison, à l'école et dans la communauté. Il comprend une section sur les enfants doués présentant un TDA/H. Il peut être téléchargé en format PDF à partir du site web d'Alberta Education au



www.education.alberta.ca/media/525405/voyage.pdf.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

CHAPITRE

3

Comprendre les techniques de gestion du TDA/H

« La plupart des professionnels de la santé qui traitent le TDA/H estiment qu'un traitement combiné constitue le meilleur traitement. Le traitement combiné comprend la médication, la thérapie comportementale, le soutien à l'école et l'éducation de la famille et de l'enfant au sujet du trouble… » [Traduction]

– Children and Adults with Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder (CHADD), 2004, p. 3

Il est impossible de guérir le TDA/H, mais une action globale permet de maîtriser les symptômes efficacement et les personnes présentant un TDA/H peuvent mener une vie bien remplie et enrichissante. Parents, médecins, psychologues, professionnels de la santé et enseignants ont tous un rôle à jouer pour aider les élèves à gérer leur TDA/H.

Il n'existe pas de formule parfaite qui convienne à toutes les personnes ayant un TDA/H. Une approche globale (également appelée traitement combiné) est généralement la méthode la plus efficace. Selon les besoins particuliers de chaque enfant et de chaque famille, une approche globale combine certaines parties ou l'ensemble des éléments suivants :

- diagnostic adéquat et compréhension du trouble par la famille;
- interventions médicales/traitement pharmacologique;
- interventions comportementales;
- interventions psychologiques;
- soutien à l'éducation.

MYTHE

À eux seuls, les médicaments permettent de gérer le TDA/H.

RÉALITÉ

En 1999, une étude d'envergure a comparé la médication, la thérapie du comportement et une combinaison des deux. Tous les groupes ont connu une amélioration mais, suivie de près, la médication s'est avérée plus efficace que la thérapie du comportement à elle seule et ses effets ont été similaires à ceux de la thérapie combinée. Le traitement combiné a cependant permis de prescrire des doses plus faibles de médicament et d'améliorer le rendement scolaire et les relations familiales. En outre, il a été plus utile chez les enfants ayant un trouble oppositionnel avec provocation ou des troubles de l'humeur comme la dépression ou l'anxiété.

Lorsque le TDA/H n'est pas dépisté ou traité, la personne atteinte est plus susceptible d'en subir les conséquences plus tard dans la vie, notamment :

- capacité d'apprentissage diminuée;
- décrochage scolaire;
- problèmes sociaux;
- relations difficiles;
- toxicomanie ou alcoolisme;
- troubles professionnels;
- problèmes financiers, démêlés avec la justice.

La médication et les interventions comportementales sont des modes de traitement fondés sur des preuves, qui ont fait l'objet de recherches et d'essais poussés et dont les effets positifs sur le traitement des symptômes du TDA/H sont reconnus. Le texte qui suit traite des composantes clés d'une action globale et des traitements parallèles du TDA/H. Le soutien à l'enseignement et les stratégies pédagogiques sont abordés aux chapitres 4 et 5.

Diagnostic approprié

Un plan de traitement exhaustif comprend d'abord un diagnostic médical approprié précisant le type et la sévérité du TDA/H. Le diagnostic permet également d'exclure d'autres troubles dont les caractéristiques sont similaires et de définir clairement tous les problèmes coexistants tels que les troubles d'apprentissage et la dépression. Un diagnostic approprié peut aider la famille à mieux comprendre ce trouble et à mieux le gérer.

Compréhension du TDA/H par la famille

Il est important que la famille dont l'enfant est aux prises avec un TDA/H dispose de renseignements précis sur le diagnostic et le traitement de cette affection. La formation des parents, le conseil psychosocial et les groupes d'entraide peuvent également aider les familles à mieux comprendre le TDA/H et leur redonner espoir. Les enseignants peuvent aussi offrir quotidiennement un soutien informel aux familles. Une écoute empathique est un excellent moyen de reconnaître les défis liés à l'éducation d'un enfant ou d'un adolescent ayant un TDA/H.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Servir de ressource pour aider la famille à comprendre le TDA/H

- Renseignez-vous sur les ressources communautaires pouvant éduquer les parents et partagez ces renseignements avec la famille.
- Examinez la possibilité d'offrir aux parents des séances d'information à l'école, en collaboration avec un fournisseur de soins de santé mentale. Songez à partager les renseignements qui aideront les familles :
  - à comprendre le TDA/H;
  - à établir des règles, une structure et une routine en fonction de la routine scolaire et des comportements connexes;
  - à apprendre à renforcer les comportements appropriés et à ignorer les comportements légèrement inappropriés;
  - à utiliser les plans d'urgence du type « quand – alors » : « quand tu auras rangé tes Legos, alors tu pourras regarder la vidéo. » Cette stratégie aidera les enfants à faire le lien entre leur comportement et ses conséquences;
  - à planifier d'avance, surtout en ce qui concerne les comportements à adopter en public;
  - à utiliser quotidiennement des tableaux et des systèmes de récompenses et de conséquences;
  - à maintenir la communication entre l'école et la maison.

Interventions médicales

La prise de médicaments est l'une de formes de traitement les plus courantes chez les personnes aux prises avec un TDA/H. Des recherches fiables et récentes prouvent l'efficacité des médicaments dans le traitement des symptômes du TDA/H. Toutefois, les médicaments ne doivent pas être utilisés seuls, mais doivent plutôt s'inscrire dans un schéma de traitement global. La décision d'inclure la médication au plan de traitement revient à la famille après avoir consulté avec le professionnel de la santé. Elle est prise après une discussion approfondie sur les différents médicaments, la façon dont ils fonctionnent, leur impact et leurs effets secondaires possibles, ainsi que sur les risques associés au fait de ne pas les prendre.

Les médicaments les plus souvent prescrits sont les stimulants. Ils sont efficaces chez 75 à 80 pour cent[8] des enfants ayant un TDA/H. Selon les chercheurs, les stimulants ont un effet sur la production des neurotransmetteurs dans le cerveau. Le neurotransmetteur est une substance chimique qui se trouve aux extrémités nerveuses et qui facilite la transmission des influx électriques le long des cellules nerveuses. Ces médicaments stimulent les éléments « paresseux » ou inefficaces du cerveau en libérant davantage de neurotransmetteurs. Cette stimulation accroît la capacité à être attentif, à contrôler ses impulsions et à réduire son hyperactivité. Les médicaments ne guérissent pas le TDA/H, mais ils atténuent les symptômes afin que la personne puisse fonctionner plus efficacement. Les stimulants « réveillent » les parties du cerveau endormies et les aident à mieux fonctionner afin que la personne puisse se concentrer plus facilement.

Plusieurs de ces médicaments stimulants sont présentement disponibles au Canada. Un nouveau médicament non stimulant destiné au traitement du TDA/H a été mis au point récemment. L'action des médicaments stimulants peut être brève (de trois à quatre heures) ou prolongée (de six à 12 heures). Si la personne ne répond pas bien à un stimulant, elle répondra souvent bien à un autre stimulant ou au nouveau médicament non-stimulant.

Questions fréquentes sur les stimulants

Comment le médecin détermine-t-il quel médicament conviendra le mieux à une personne?

Certaines personnes réagissent mieux à un médicament qu'à un autre. Si un médicament n'atténue pas les symptômes, le médecin en essaie un autre. Le suivi est essentiel pour déterminer quel médicament donne les meilleurs résultats. Les effets positifs qui sont souvent notés sont une amélioration de la capacité :

- à rester attentif et concentré;
- à entamer et terminer des tâches;
- à faire un effort mental soutenu et à accroître le volume de travail;
- à contrôler ses impulsions et ses émotions;
- à inhiber les comportements inappropriés et à contrôler le niveau d'activité.

MYTHE

Le recours à des stimulants pour traiter le TDA/H peut entraîner une toxicomanie plus tard.

RÉALITÉ

Selon les recherches, les personnes aux prises avec un TDA/H non diagnostiqué sont plus à risque de consommer des drogues et de l'alcool. Un usage approprié de stimulants réduit ce risque.

8. Greenhill et collab., 2002.

Comment détermine-t-on la posologie optimale?

La posologie précise est déterminée de façon individuelle. La dose ne dépend pas de la taille, ni du poids ou de l'âge. Une période d'essai doit être faite. On administre d'abord une faible dose que l'on augmente progressivement à des intervalles de trois à sept jours. Les observations des parents et des enseignants permettront de déterminer la posologie qui donne les meilleurs résultats.

Y a-t-il des effets secondaires?

Les effets secondaires courants des stimulants sont une diminution de l'appétit et des troubles du sommeil. Certains enfants vivent une « période de rebond » lorsque le médicament cesse de faire effet. Ces périodes sont marquées par de brèves périodes d'humeur négative, de fatigue ou d'activité accrue. Les effets secondaires sont généralement maîtrisés par un changement de la dose, de l'horaire ou de la formulation (à savoir, médicament à action brève ou à action prolongée).

Les médicaments auront-ils des effets négatifs à long terme?

Il n'existe aucun effet négatif à long terme connu. Les stimulants sont étudiés depuis plus de 50 ans et sont considérés comme un traitement sûr et efficace lorsqu'ils sont utilisés correctement et que leur usage fait l'objet d'un suivi.

L'efficacité des médicaments change-t-elle avec l'âge?

Les changements d'efficacité varient selon la personne. Certains adolescents et adultes continuent de prendre les mêmes doses de médicaments que lorsqu'ils étaient enfants alors que d'autres doivent avoir des doses plus ou moins élevés. Les recherches indiquent que la majorité des enfants ayant un TDA/H continuent d'avoir des symptômes à l'adolescence et à l'âge adulte. La médication permet d'améliorer les symptômes chez les adolescents et les adultes.

L'enfant doit-il prendre des médicaments en dehors des heures d'école?

Certaines familles choisissent d'utiliser des médicaments en dehors des heures d'école pour aider leur enfant à mieux réussir sur le plan social, avec leurs camarades, durant les activités parascolaires, à la maison et avec leurs devoirs. Les médicaments peuvent également aider l'enfant à participer à des sports organisés, à suivre des cours de musique, à participer à un camp d'été, etc. La décision de prendre des médicaments en dehors des heures d'école doit être prise conjointement par les parents de l'enfant et le médecin de famille. Selon son âge, l'enfant peut ou non participer à la décision.

Que doit savoir l'enfant au sujet de ses médicaments?

Les parents et les médecins doivent être francs avec les enfants et leur donner une explication précise des effets attendus du médicament. Le médicament doit être présenté comme un outil visant à aider l'enfant à surmonter ses problèmes d'attention et de concentration et non comme une « vitamine » ou un médicament pour le rendre plus intelligent. Vous pouvez expliquer la médication en la comparant à des lunettes. Les lunettes sont un outil qui permet de mieux voir et les médicaments sont un outil qui permet de mieux se concentrer. Insistez sur le fait que le médicament ne fera pas le travail à la place de l'enfant, mais qu'il peut l'aider à mieux utiliser ses habiletés et ses stratégies.

Administrer les médicaments à l'école

Le personnel de l'école peut être appelé à aider à administrer le médicament à l'école. Vérifiez les règlements et les exigences de votre autorité régionale au sujet de l'administration et de l'entreposage de médicaments.

Les parents doivent fournir le médicament dans son emballage d'origine, accompagné de l'ordonnance et des renseignements suivants :

- permission écrite d'administrer le médicament
  - posologie,
  - but du médicament,
  - effets secondaires possibles,
  - renseignements sur l'entreposage,
  - directives sur l'administration du médicament.

Assurez-vous que le médicament est administré selon l'horaire fourni. Cet horaire est important pour que l'élève profite au maximum du médicament durant les heures d'école. Les stimulants à action brève prennent environ une demi-heure à agir et leurs effets s'estompent après environ quatre heures. Les stimulants à action prolongée (généralement administrés à la maison) prennent jusqu'à une heure à agir et leurs effets durent de six à 12 heures.

Établissez un registre pour inscrire quand l'élève prend son médicament. Supervisez la prise de médicaments et avisez les parents si l'élève oublie souvent ou s'il est réticent à prendre ses médicaments à temps à l'école.

Respectez la vie privée de l'élève. Ne discutez pas de sa médication devant les autres élèves. Prévoyez des rappels discrets pour l'élève afin de vous assurer

qu'il se rend à l'endroit désigné pour prendre son médicament à temps. Par exemple :

- Établissez un horaire régulier et faites coïncider la prise de médicament avec une activité quotidienne.
- Aidez l'élève à utiliser une montre avec sonnerie.
- Établissez vos propres rappels, tels que des papillons adhésifs dans votre agenda ou une sonnerie sur votre montre.
- Établissez un signal que seul l'élève et vous connaissez pour lui indiquer qu'il est temps de prendre son médicament.

Faites un suivi de la réaction de l'enfant au médicament en remplissant un formulaire d'évaluation ou une liste de vérification au besoin. Signalez aux parents tout changement de comportement et toute nouvelle préoccupation. Transmettez vos observations aux parents à l'aide de notes écrites ou en personne afin qu'ils puissent communiquer de l'information précise au médecin. Signalez les effets secondaires possibles, comme la nausée, la perte d'appétit, les maux de tête ou d'estomac.

Les renseignements sur les comportements passés et présents et le rendement scolaire aident les médecins à déterminer la posologie et le type de médicament.

Respecter les choix de la famille

Dans certaines situations, les familles choisiront de ne pas opter pour le traitement médical pour leur enfant chez qui on a diagnostiqué un TDA/H ou choisiront de cesser la médication après un essai initial. Les parents peuvent faire ce choix pour différents motifs, notamment leur expérience personnelle et leur évaluation des effets des médicaments. Les enfants plus âgés peuvent être réticents à prendre des médicaments et ne pas aimer comment ils se sentent lorsqu'ils les prennent. Ces choix peuvent être frustrants pour un enseignant qui croit que les médicaments sont le meilleur moyen de gérer le TDA/H chez cet enfant.

Dans ces situations, les enseignants doivent respecter la décision de la famille et veiller à offrir le meilleur soutien possible à l'élève, que la médication fasse ou non partie de son plan de gestion. Le TDA/H est un problème médical et non un problème d'éducation; les enseignants doivent donc éviter de faire des suggestions sur un diagnostic médical ou sur la prise de médicament. Donner des avis médicaux n'est pas le rôle de l'enseignant. Sa responsabilité est de communiquer

la manière d'apprendre de l'élève, ses forces et ses besoins de façon objective, sans porter de jugement, et de trouver des moyens de mettre en place une structure et des stratégies visant à appuyer l'apprentissage de l'élève à l'école.

Interventions comportementales

Il est plus difficile de gérer les comportements des enfants ayant un TDH/A que ceux d'autres élèves. Les recherches montrent toutefois que les enfants présentant un TDA/H répondent habituellement bien aux interventions comportementales régulières faisant appel à un renforcement positif. La technique de base, souvent appelée modification comportementale, consiste à :

- déceler les comportements cibles qui doivent être modifiés;
- trouver les nouvelles compétences ou les nouveaux comportements qui doivent être adoptés;
- changer les précurseurs (situations qui se produisent avant les comportements visés);
- appliquer de façon uniforme les conséquences (les résultats positifs et négatifs qui se produisent après les comportements).

L'uniformité et les renforcements positifs sont des éléments clés de la réussite de toute technique de gestion du comportement. Les parents et les enseignants doivent travailler ensemble pour planifier :

- des moyens de prévenir les comportements problématiques;
- des stratégies pour enseigner de nouvelles compétences;
- des réactions aux comportements difficiles;
- des récompenses et des incitatifs utiles et motivants.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

■ Créer une uniformité entre l'école et la maison

- Assurez l'uniformité entre les attentes à la maison et à l'école en partageant les attentes de l'école avec les parents.
- Utilisez un langage commun à la maison et à l'école. Le fait d'utiliser les mêmes mots aide l'enfant à comprendre ce qu'on attend de lui et assure l'uniformité des règles à la maison et à l'école (par exemple

« Nous utilisons des *mots* et non des coups dans cette maison » et « Nous utilisons des *mots* et non des coups dans cette école »).

- Informez constamment les parents des progrès de leur enfant. Un mouvement positif vers les objectifs peut être récompensé à la maison. Révisez les plans lorsque les difficultés persistent ou que les objectifs ne sont pas atteints.
- Donnez aux parents des renseignements explicites et décrivez les attentes au sujet des devoirs afin qu'ils puissent aider leur enfant à organiser et à accomplir ses tâches.

Interventions psychologiques

Les enfants aux prises avec un TDA/H ont souvent des difficultés sur le plan social et émotionnel. Le conseil psychosocial ou une thérapie cognitive-comportementale dispensée par un psychologue ou un thérapeute permettra à certains enfants de développer leurs habiletés sociales et leur maîtrise de soi. Un soutien pourrait aussi leur être utile en ce qui concerne les habiletés sociales, la maîtrise de soi, les stratégies d'autosurveillance, la gestion de la colère et du stress, les stratégies de résolution de problèmes et les techniques d'adaptation. Leur famille pourrait, en outre, tirer certains avantages de séances de conseil psychosocial familial afin d'améliorer les relations familiales. Le conseil psychosocial peut également aider les enfants qui ont des troubles cooccurents tels que la dépression ou les troubles anxieux.

Les enseignants peuvent soutenir les interventions psychologiques en enseignant et en renforçant les habiletés sociales et en aidant les élèves à développer des stratégies pour gérer le stress et la colère.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Aider les élèves à développer leurs habiletés sociales et des relations positives avec leurs camarades

Enseignez les habiletés sociales de façon systématique. Mettez l'accent sur certains comportements tels que : attendre son tour, écouter et répondre, comprendre le langage corporel et les tons de voix, partager et collaborer, ignorer les insultes et savoir quand utiliser sa voix interne et quand utiliser sa voix externe.

- Pour enseigner une habileté sociale, suivre les étapes types suivantes :

Séquence – habiletés sociales

1. Expliquez pourquoi cette habileté est nécessaire.
2. Appliquez-la et faites-en la démonstration.
3. Offrez des occasions de la mettre en pratique grâce à des jeux de rôle et à des répétitions.
4. Donnez une rétroaction positive.
5. Demandez aux élèves de trouver et d'observer l'habileté dans différentes situations.
6. Encouragez son utilisation dans des situations du monde réel et donnez une rétroaction positive.
7. Encouragez les élèves à l'utiliser en leur donnant des messages d'incitation avant les situations où l'habileté peut être appliquée.

L'enseignement des habiletés sociales est une responsabilité partagée entre l'école et la maison.

- Recherchez les ressources communautaires qui offrent un soutien au développement des habiletés sociales. Certaines cliniques et certains camps d'été spécialisés enseignent systématiquement les habiletés sociales. L'efficacité de ces mesures de soutien s'accroît lorsque les parents et le personnel de l'école y participent et peuvent surveiller et renforcer les mêmes habiletés et inciter l'enfant à les appliquer dans différents environnements.
- Recherchez, dans toute l'école, les interventions susceptibles d'améliorer le fonctionnement social et de renforcer les relations interpersonnelles, par exemple, l'éducation civique, la résolution de conflits, la médiation par les pairs, l'apprentissage jumelé, les soutiens efficaces aux comportements et les initiatives favorisant une école bienveillante et sécuritaire.

Aider les élèves à gérer leur stress

- Donnez aux élèves l'occasion de faire de l'activité physique et de l'exercice régulièrement.
- Enseignez aux élèves différents types de techniques de relaxation et de visualisation, telles que :

Relaxation musculaire progressive

1. Commencez par la tête ou les orteils.
2. Contractez un groupe de muscles à la fois pendant trois à cinq secondes.
3. Remarquez comment vous vous sentez.
4. Relâchez la tension.
5. Remarquez comment vous vous sentez.
6. Concentrez-vous sur les différences entre les deux sensations, tension et relaxation.

Visualisation – vacances d'une minute

1. Imaginez un endroit où vous vous êtes senti détendu, calme et heureux.
2. Rappelez-vous toutes les sensations éprouvées.
3. Imaginez-vous dans cet endroit, en train de vous détendre.
4. Revenez au présent en ramenant avec vous ces sensations agréables.

- Enseignez aux élèves le vocabulaire qui leur permettra de décrire leurs émotions et leurs sensations afin qu'ils puissent mieux les verbaliser et qu'ils passent moins à l'acte.
- Aidez les élèves à élaborer un plan de relaxation[9] Ce plan consiste en une liste d'actions saines que l'élève peut faire s'il se sent stressé ou mal à l'aise. Dressez une liste en classe et demandez aux élèves de cocher les stratégies qu'ils utiliseront dans différents contextes, par exemple :

9. Adapté, avec permission, de *AD/HD: 102 Practical Strategies for "Reducing the Deficit"* par Kim "Tip" Frank et Susan J. Smith-Rex, 2e éd., YouthLight, Inc., 2001, 1996, Chapin (SC), p. 84. www.youthlightbooks.com

Plan de relaxation

1. Parle à une personne à qui tu fais confiance.
2. Compte jusqu'à dix (ou plus) pour te calmer.
3. Utilise un renforcement positif personnel comme « Je peux le faire. »
4. Éloigne-toi de la situation.
5. Serre une balle.
6. Lis un livre.
7. Écoute de la musique.
8. Fais une promenade ou va courir.
9. Respire profondément.
10. Prends une minute de vacances dans ta tête (imagine-toi dans ton endroit favori ou en train de faire ton activité préférée.)
11. Parle à ton chien.
12. Dessine.
13. Rédige une lettre (même si tu ne l'envoie pas) ou fais une entrée dans ton journal.

Aidez les élèves à gérer leur colère

- Aidez les élèves à reconnaître les signes avant-coureurs de la colère, comme un cœur qui bat fort, une sensation de chaleur, les poings serrés ou les dents qui grincent. Pour aider les élèves à prendre conscience de l'intensité de leur colère, utilisez des images comme un thermomètre ou un volcan.
- Aidez les élèves à reconnaître les situations qui risquent de les mettre en colère, par exemple lorsqu'on les insulte ou qu'on leur lance des injures. Encouragez-les à se préparer à la provocation en répétant mentalement les moyens d'aborder positivement la situation, y compris en se parlant mentalement de façon positive.

- Encouragez les élèves à utiliser des stratégies de maîtrise de la colère, telles que la respiration profonde, le compte à rebours, le compte jusqu'à 10 ou la visualisation des situations agréables.

Traitements parallèles

La démarche recommandée pour le traitement du TDA/H est une action globale qui comprend un diagnostic approprié, la compréhension du trouble par la famille, des interventions médicales, des interventions psychologiques et comportementales ainsi que des soutiens pédagogiques. Un mode de vie sain, un régime alimentaire équilibré, suffisamment de sommeil et d'activité physique quotidienne, sont recommandés pour tous les enfants et les adolescents.

Bien d'autres traitements pour le TDA/H sont offerts comme thérapies parallèles dans des publicités publiées dans des magazines, sur Internet et dans certains magasins. Ces annonces affirment souvent que ces traitements sont plus sûrs ou plus efficaces que les médicaments conventionnels et certaines prétendent même guérir le TDA/H.

Il n'existe à l'heure actuelle aucune preuve scientifique que les traitements suivants pour le TDA/H soient efficaces :

- traitement contre les allergies;
- biofeedback (rétroaction biologique);
- gymnastique mentale;
- ajustement chiropratique et réalignement des os;
- éducation des yeux ou thérapie visuelle;
- phytomédicaments, tels les Oméga 3;
- médicaments pour guérir les troubles de l'oreille interne;
- mégavitamines;
- diètes restrictives;
- lunettes colorées spéciales;
- traitement contre les infections aux levures.



Pour de plus amples renseignements sur l'efficacité de ces traitements parallèles, visitez le site web du National Institute of Mental Health au http://www.nimh.nih.gov/health/publications/ et le site web de la CHADD (Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) au www.chadd.org/.

La Société canadienne de pédiatrie offre les conseils suivants au sujet des traitements parallèles.[10]

Les thérapies parallèles n'ont pas fait l'objet du même type d'examen scientifique ou de tests que les médicaments prescrits par les médecins pour le traitement du TDA/H.

Comment les médecins décident-ils quel traitement recommander? Ils lisent des études scientifiques publiées dans les revues médicales. Ces études doivent respecter certaines normes avant que les médecins puissent les utiliser pour prendre des décisions. Dans bien des cas, les affirmations des fabricants de thérapies parallèles ne respectent pas ces normes. Malgré ce qu'on affirme dans la publicité, il n'existe aucune garantie que les traitements parallèles sont plus sécuritaires que les médicaments traditionnels.

Il existe certaines données scientifiques sur les thérapies parallèles, mais elles indiquent pour la plupart que les parents devraient user de prudence et bien se renseigner avant de les utiliser. Beaucoup ont des effets secondaires, d'autres peuvent être dangereuses. Certaines sont très coûteuses ou peuvent avoir des répercussions négatives sur la vie quotidienne de la famille.

Voici ce que nous savons au sujet des thérapies parallèles préconisées comme solutions de rechange à la prise de médicaments.

Le régime alimentaire

Les changements de régime alimentaire peuvent aider un petit nombre d'enfants qui ont des symptômes allergiques ou des migraines. Il n'y a toutefois aucune preuve qu'un régime sans sucre ou sans additifs atténuera les symptômes du TDA/H.

10. Source : Société canadienne de pédiatrie, « La médecine parallèle pour les troubles de déficit de l'attention avec hyperactivité », *Paediatrics & Child Health*, vol. 8, nº 4, 2003, p. 721-730. Adapté avec permission. Pour de plus amples renseignements sur la santé des enfants et des adolescents, visitez le www.cps.ca/francais/index.htm.

Les suppléments vitaminiques

Si l'enfant présente une carence en vitamine ou une carence minérale quelconque (comme le fer, le magnésium ou le zinc), les suppléments peuvent aider, mais les doses doivent être déterminées par le médecin de l'enfant.

Les acides gras

Il n'a pas été démontré que les acides gras essentiels comme les huiles de poisson et l'huile d'onagre, ainsi que les nootropes (également appelés « toniques cérébro-actifs »), comme le déanol, atténuent les symptômes chez les enfants ayant un TDA/H.

Les phytomédicaments

Les phytomédicaments peuvent avoir un effet calmant, améliorer la mémoire et faciliter le processus de réflexion. Cependant, comme ces produits ne sont pas réglementés, il est essentiel de s'informer auprès d'un pharmacien sur la pureté (est-il puissant?), la sécurité et la toxicité (peut-il causer des dommages?) de tout produit. La valériane, utilisée pour traiter les troubles du sommeil et l'anxiété, peut causer des maux de tête. Les algues bleues peuvent causer des maux d'estomac, de la faiblesse, des engourdissements et des picotements. Le ginko biloba, qui rehausserait les fonctions cérébrales, peut causer des maux de tête, des étourdissements, des palpitations, des maux d'estomac et des irritations cutanées. Il ne doit pas être administré aux enfants ayant des problèmes de coagulation. En 2002, Santé Canada a rappelé tous les produits contenant du kava parce qu'ils pouvaient causer des troubles hépatiques.

MYTHE

Les allergies alimentaires, les sucres raffinés, les additifs alimentaires et une mauvaise alimentation causent le TDA/H.

RÉALITÉ

La corrélation entre le TDA/H et l'alimentation n'a pas été prouvée. Une bonne alimentation et une bonne santé générale sont toutefois toujours importantes – une mauvaise alimentation et une mauvaise santé peuvent nuire à l'attention et au fonctionnement.

Les antioxydants

Également vendus comme des produits anti-vieillissement, les antioxydants protègent les cellules nerveuses. Mais ils n'ont aucun effet sur le TDA/H. Rien ne prouve que le pycnogénol est efficace et il ne devrait pas être administré aux enfants ayant des problèmes de coagulation. La mélatonine peut atténuer les troubles du sommeil, mais elle peut aussi causer des maux de tête, de la fatigue, de l'irritabilité et de la somnolence. Elle peut aussi causer des convulsions (crises épileptiques) et peut même inhiber la puberté.

L'homéopathie

L'homéopathie a recours à une combinaison d'extraits de plantes, de matières animales ou minérales. Aucune étude n'a prouvé l'efficacité de l'homéopathie pour le traitement du TDA/H.

Le biofeedback (rétroaction biologique)

Le biofeedback prétend pouvoir contrôler les réactions des gens. Il exige un engagement de toute la famille. Des études sur son efficacité ont été effectuées avec de très petits groupes d'enfants et n'ont pas permis de tirer des conclusions probantes. Il est toujours considéré comme un traitement expérimental.

L'hypnothérapie

L'hypnothérapie peut aider à atténuer certains symptômes du TDA/H tels que les troubles du sommeil ou les tics.

La thérapie visuelle, le traitement oculovestibulaire, l'éducation auditive ou sonore

Il n'existe aucune preuve permettant de croire que ces traitements soient efficaces.

A-3

Aux parents qui désirent discuter des options de traitement, les enseignants pourraient fournir une liste des critères permettant de repérer les traitements non éprouvés. Pour un exemple de liste de vérification, voir l'annexe A-3.

CHAPITRE



Faire de la classe un milieu favorable

« Lorsque vous plantez de la laitue, si elle ne pousse pas bien, vous ne blâmez pas la laitue. Vous cherchez à savoir pourquoi elle ne pousse pas bien. Elle a peut-être besoin d'engrais, de plus d'eau ou de moins de soleil. Vous ne blâmez jamais la laitue. Par contre, lorsque nous avons des problèmes avec nos amis ou des membres de notre famille, nous blâmons l'autre personne. Mais si nous prenons bien soin d'eux, ils grandiront bien, comme la laitue. » [Traduction]

– Thich Nhat Hanh, 1991, p. 78

Les élèves ayant un TDA/H ont besoin d'un milieu d'apprentissage favorable pour réussir à l'école. Souvent, ils ont les connaissances et les habiletés nécessaires pour suivre le programme, mais leurs problèmes d'inattention et d'impulsivité, leur niveau d'activité et leur difficulté à organiser et à planifier leurs activités les empêchent d'avoir un rendement uniforme.

Les suggestions proposées dans ce chapitre doivent être appliquées conjointement avec les stratégies dont traitent les autres chapitres. Les besoins des élèves ayant un TDA/H varient beaucoup. Aucun élève n'aura besoin de toutes ces stratégies et mesures de soutien.

MYTHE Le TDA/H est le résultat d'un enseignement inefficace ou d'une mauvaise éducation par les parents.

RÉALITÉ

Le TDA/H est d'origine biologique et génétique. Il n'est pas causé par des influences externes. Des facteurs liés au milieu peuvent toutefois minimiser ou intensifier les difficultés des personnes aux prises avec le TDA/H.

Un grand nombre des stratégies et des mesures de soutien proposées dans ce chapitre seront également avantageuses pour les autres élèves de la classe, non seulement pour ceux qui ont des troubles de l'attention.

Attitude de l'enseignant

Pour faire de la classe un milieu favorable, il est essentiel que l'enseignant soit disposé à établir des relations d'entraide avec chacun des élèves, à connaître les besoins et les points forts de chacun et à leur offrir le soutien et l'encouragement dont ils ont besoin pour réussir à l'école. Les élèves ayant un TDA/H fonctionneront mieux si leur enseignant est très organisé, planifie en fonction des défis à relever et établit des routines efficaces et prévisibles en classe. Étant donné que les élèves ayant un TDA/H ont souvent de la difficulté à rester motivés et concentrés, leurs enseignants doivent être enthousiastes et les faire participer au processus d'apprentissage. Leurs enseignants doivent être flexibles et disposés à essayer de nouvelles façons d'enseigner et d'évaluer. Ils doivent également avoir des attentes élevées et être convaincus que tous les élèves sont capables d'apprendre et de bien fonctionner.

Le professeur Ross Greene cite les caractéristiques additionnelles suivantes chez les enseignants, comme indicateurs potentiels de résultats d'apprentissage positifs pour les élèves ayant un TDA/H :[11]

- sensibilité;
- cordialité;
- patience;
- humour;
- attitude positive envers l'inclusion;
- connaissance des élèves ayant des besoins exceptionnels et volonté de travailler avec eux;
- connaissance des différents types d'interventions efficaces;

11. Cité dans Fowler, 1992.

- volonté de travailler en collaboration avec d'autres enseignants (p. ex., partager des renseignements, demander de l'aide au besoin, participer aux conférences concernant les élèves).

Les enseignants qui possèdent ces traits sont un modèle positif pour ces élèves et montrent comment comprendre et accepter les élèves ayant un TDA/H. Les enseignants jouent un rôle clé pour ce qui est d'aider les élèves ayant un TDA/H à vivre une expérience positive à l'école.

S'organiser pour réussir

Lorsqu'ils aménagent la salle de classe, les enseignants peuvent avoir recours à un certain nombre de stratégies préventives afin de réduire les distractions et faciliter la supervision.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Aménager la salle de classe de manière à réduire les distractions

- Faites asseoir les élèves ayant un TDA/H près du pupitre de l'enseignant ou dans la partie de la classe où l'enseignant passe le plus de temps.
- Entourez l'élève d'autres élèves qui peuvent servir de modèles positifs.
- Évitez les stimuli pouvant causer des distractions. Essayez de ne pas placer l'élève près des appareils d'air climatisé ou de chauffage, près des zones à haute circulation, et près des portes, des fenêtres ou des taille-crayons.
- Aménagez un coin d'étude à faible stimulus accessible à tous les élèves. Créez par exemple un « bureau » avec une cabine d'étude ou un écran de carton pour que les élèves aient un endroit tranquille où ils peuvent travailler sans être interrompus. Ce bureau doit uniquement être utilisé pour des tâches précises et à des moments précis ou lorsque l'élève choisit de l'utiliser. Il ne doit pas être vu comme une punition ou une aire de retrait.
- Écouter de la musique avec un casque d'écoute aide parfois les élèves à ignorer les autres distractions.

Organiser le matériel de manière à ce qu'il soit facile à trouver et à ranger

- Assurez-vous que les noms des élèves sont affichés bien en vue sur tous leurs effets personnels.
- Placez des étiquettes sur les pupitres ou les casiers et prévoyez des espaces réservés à certains articles.
- Établissez un horaire régulier indiquant aux élèves quand ils doivent nettoyer et ranger leur pupitre et leur casier. Fournir aux élèves ayant un TDA/H une « image » ou une photo représentant l'apparence que devrait avoir leur pupitre ou leur casier une fois organisé.
- Encouragez les élèves à utiliser des cartables et des chemises de différentes couleurs ou munis d'étiquettes avec des images pour séparer les sujets ou le matériel de chaque cours.
- Encouragez les élèves à utiliser des pochettes et à placer le nouveau travail à faire d'un côté et les notes de cours et les travaux corrigés de l'autre.
- Avant de passer d'un local à un autre, les élèves doivent se poser la question suivante : Ai-je tout ce dont j'ai besoin?
- Soyez prêt à fournir des exemplaires additionnels des documents distribués ou du matériel dont ils auront besoin.

Établir des routines pour prendre en note et remettre les devoirs

- Donnez plusieurs points de référence aux élèves pour qu'ils puissent noter les détails sur les devoirs. Par exemple, utilisez toujours la même partie du tableau pour inscrire les devoirs, inscrivez toutes les dates de remise des travaux sur un calendrier en classe, affichez les devoirs sur le site web de l'école et notez tous les devoirs dans un cahier que les élèves peuvent consulter en classe.
- Établissez une routine uniforme pour remettre les travaux et les devoirs. Utilisez par exemple des paniers clairement marqués et demandez que les devoirs soient toujours remis au début du cours. Établissez des routines pour les dates de remise en donnant toujours les devoirs le lundi et en demandant aux élèves de les remettre le jeudi.

Prenez des mesures préventives concernant les comportements

Des règles, des attentes en matière de comportement et de routines clairement établies aideront tous les élèves, mais surtout ceux qui sont aux prises avec un TDA/H.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Établir de trois à cinq règles de base qui doivent être respectées en classe

- Énoncez les règles en termes positifs, dans un langage adapté aux élèves. Affichez-les et parlez-en fréquemment. Par exemple :

  Dans notre classe, tous les élèves :
  - seront prêts à apprendre;
  - traiteront les autres avec gentillesse;
  - garderont mains et pieds près de leur corps;
  - feront des choix sécuritaires.
- Donnez des exemples concrets reliés au respect des règles.
- Donnez aux élèves l'occasion de faire des jeux de rôle sur la manière de respecter les règles pour les aider à mieux comprendre les attentes.

Utiliser des stratégies de surveillance pour minimiser les comportements perturbateurs ou dérangeants

- Déplacez-vous dans la classe durant les séances d'enseignement et les périodes de travail en silence.
- Parlez aux élèves et aux groupes d'élèves pour établir un rapport. Utilisez le contact personnel pour accroître la compréhension de nouveaux concepts et de nouvelles compétences.
- Commentez immédiatement et de manière précise les comportements positifs.
- Établissez un contact visuel avec les élèves ayant un TDA/H avant de donner des instructions à la classe.

- Placez-vous près des élèves lorsque des rappels verbaux sont nécessaires. Parlez d'une voix ferme, mais douce pour décrire le comportement requis.
- Éliminez les objets qui nuisent. Certains objets (comme des élastiques ou les jouets bruyants) peuvent monopoliser l'attention en classe des élèves ayant un TDA/H. Lorsque ces articles nuisent à l'apprentissage, demandez à l'élève de les ranger immédiatement. S'il ne le fait pas, enlevez-lui l'article, placez-le dans une enveloppe portant son nom et redonnez-lui l'enveloppe à la fin de la journée pour qu'il le rapporte à la maison.

Offrir des commentaires positifs

Utilisez un langage précis pour décrire les comportements positifs des élèves. Prenez également le temps de décrire les comportements qu'ils doivent adopter plus souvent. Assurez-vous de maintenir un rapport de quatre contre un : *faites au moins quatre commentaires positifs pour chaque commentaire négatif.*

Soyez conscient de la façon dont vous utilisez le nom d'un élève durant la journée d'école. Si certains élèves doivent constamment être rappelés à l'ordre (surtout si le ton de voix utilisé trahit l'impatience et la frustration), ils risquent d'associer leur nom à des facteurs négatifs. Ces sentiments peuvent miner leur confiance en soi et ils ne se sentiront pas à l'aise dans la classe.

Structurer les périodes de transition

Beaucoup d'élèves aux prises avec un TDA/H ont de la difficulté à passer d'une activité à une autre. Ils peuvent avoir de la difficulté à se souvenir des étapes et de ce qu'il faut faire ensuite ou à contrôler leurs impulsions durant ces périodes moins structurées.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

■ Développer des routines pour faciliter la transition entre les activités

- Avertir les élèves qu'un changement est sur le point de se produire. Inclure un aperçu de la journée dans la routine régulière de la classe afin que les élèves soient au courant des changements et puissent s'y préparer mentalement.

- Utilisez des indices sonores, tels qu'une cloche ou une minuterie, pour indiquer lorsqu'il faut prendre une pause ou recommencer à travailler.
- Incorporez des indices à la routine d'enseignement pour indiquer les changements d'activité. Par exemple, lorsque vous parlez à la classe, arrêtez-vous et indiquez quels renseignements les élèves devraient prendre en note.
- Certaines périodes de transition sont accompagnées de bruit et de mouvements et peuvent être une source de distraction et de stimulation. Si un élève est susceptible d'être distrait, songez à l'envoyer faire une course à l'extérieur de la classe jusqu'à ce que la période de transition soit terminée et que tous les élèves soient au travail.
- Travaillez un à un avec les élèves afin d'établir des paramètres pour les transitions habituelles. Par exemple :
  - la vitesse à laquelle ils marcheront (en silence et à quel rythme);
  - avec qui (seul ou avec un partenaire désigné, au milieu ou au bout de la file);
  - où (du côté droit du corridor).

Les élèves peuvent pratiquer cette routine à l'avance. Grâce aux rappels amicaux réguliers des enseignants, cette routine peut faciliter les transitions entre les activités et prévenir les incidents.

- Au besoin, offrir un soutien additionnel durant les transitions. Par exemple, lorsque vous vous déplacez d'un endroit à l'autre, donnez un but aux élèves pour qu'ils puissent se concentrer sur quelque chose de positif durant le trajet. Vous pouvez par exemple demander à un élève de transporter le bloc-notes de l'enseignant jusqu'au gymnase ou des livres à la bibliothèque.
- Passez en revue les attentes en matière de comportement avant une présentation spéciale ou l'arrivée d'un conférencier invité. Les grands regroupements et les spectacles peuvent être difficiles pour les élèves aux prises avec un TDA/H.

Utiliser des indices discrets

Avec chaque élève individuellement, cherchez à trouver un indice pour leur indiquer qu'un comportement donné fait obstacle à l'apprentissage. Ces indices doivent être simples et discrets, comme placer une main sur son pupitre ou sur son épaule. Cette technique fonctionne pour les comportements mineurs, comme les interruptions ou les changements de sujet. Un geste simple et discret

rappelle à l'élève qu'il doit se remettre au travail sans attirer l'attention des autres sur lui.

Dans certains cas, il faudra expliquer clairement la manière d'utiliser ces indices discrets. Ils doivent servir de rappel amical et non de réprimande et être communiqués à voix basse, sur un ton positif.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Établir un système d'indices discrets

- Apposez des rappels sur les pupitres des élèves. Lorsque cela est possible, encouragez-les à concevoir et à fabriquer des cartes de rappel. Au besoin, allez jusqu'au pupitre de l'élève et pointez du doigt le rappel. Cela fonctionne pour des habiletés comme :
  - demander de l'aide poliment;
  - se concentrer sur le travail;
  - attendre son tour.
- Utilisez des cartes de couleur portant des messages clés tels que « parler à voix basse » ou « continuer à travailler ». Si l'élève a besoin d'un rappel, placez la carte sur son pupitre, sans commenter. Après cinq minutes, si le comportement s'est amélioré, retirez la carte sans bruit. Si le comportement se poursuit, ajoutez une seconde carte.
- L'élève peut également utiliser des signaux pour indiquer à l'enseignant qu'il a besoin d'aide ou d'explications sur les instructions. Dans les classes plus avancées, vous pouvez utiliser des cartes de couleur (un ou deux bloc-sujet) que les élèves peuvent poser sur leur pupitre pour indiquer qu'ils ont besoin de l'aide de l'enseignant ou d'un camarade.

Utiliser une technique de résolution de problèmes

Faites participer les élèves à la résolution des problèmes afin de les aider à mieux comprendre leur comportement et pourquoi ils sont responsables de trouver les solutions appropriées. Vous pourriez adopter la stratégie en six étapes suivantes :

Résolution des problèmes

1. Définir le problème. Faire des commentaires descriptifs au sujet du comportement scolaire ou social de l'élève afin de le sensibiliser à ce qu'il fait et aux répercussions de ses actions sur les autres.
2. Chercher ensemble des solutions possibles. L'élève peut avoir besoin d'aide pour trouver des idées.
3. Évaluer les options. Aider l'élève à réfléchir aux résultats ou aux conséquences possibles de chaque option.
4. Choisir une option et établir un plan.
5. Exécuter le plan.
6. Évaluer les résultats. Le plan a-t-il réussi? Dans la négative, pourquoi? Que peut-on faire d'autre? Si le plan est couronné de succès, féliciter l'élève et célébrer!

Aider les élèves à gérer leur impulsivité

Attendre d'obtenir l'aide d'un enseignant peut être difficile pour certains élèves ayant un TDA/H et peut mener à des comportements impulsifs. Un grand nombre d'entre eux ont besoin d'aide pour canaliser leur trop-plein d'énergie physique vers des comportements plus acceptables.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

- **Enseigner aux élèves des stratégies à adopter pendant qu'ils attendent d'obtenir de l'aide**
  - Encouragez les élèves à passer aux parties les plus faciles de la tâche pendant qu'ils attendent d'obtenir de l'aide. Par exemple, ils pourraient souligner, surligner ou paraphraser les instructions avant de commencer une tâche.
  - Montrez-leur des façons de noter les mots-clés ou leurs questions en attendant leur tour, afin de ne pas oublier ce qu'ils veulent dire. Les papillons adhésifs peuvent être d'excellents outils pour marquer une page dans un livre ou pour noter des mots clés.

- Donnez aux élèves des réponses verbales ou motrices de rechange à utiliser pendant qu'ils attendent. Ils pourraient par exemple chanter une chanson ou réciter tout bas un poème ou utiliser un chapelet de relaxation.
- Récompensez les périodes d'attente brèves et augmentez-en progressivement la durée.

Offrez des occasions de bouger

- Utilisez des réponses actives dans le cadre des activités d'enseignement. Les élèves pourraient par exemple se tourner et parler à un partenaire, se lever pour indiquer qu'ils sont d'accord ou se rendre dans différentes parties de la pièce pour utiliser du matériel. Permettez aux élèves de travailler à différents endroits, comme sur une grande table, au tableau, sur un chevalet ou sur de grandes feuilles de papier sur le mur.
- Cherchez des façons non dérangeantes de permettre aux élèves de bouger pendant que la classe travaille. Vous pourriez par exemple remplacer la chaise de l'élève par un gros ballon. L'élève peut ainsi rebondir sans bruit à son pupitre tout en faisant son travail. De petits coussins gonflables permettent également aux élèves de bouger dans leur siège sans déranger les autres. Certains élèves trouvent plus facile de se tenir debout. D'autres sont plus à l'aise devant un comptoir ou sur un tabouret.
- Permettez aux élèves d'avoir des objets calmants, tels que des balles souples, une gomme à effacer, des billes de bois, qu'ils peuvent garder dans leurs poches et utiliser au besoin, sans faire de bruit.
- Prévoyez des pauses pour faire des étirements ou des mouvements ou intégrez-les à la routine de la classe. Prévoyez un endroit dans la classe où les élèves peuvent bouger sans déranger les autres. Offrez-leur d'y aller lorsqu'ils ont besoin de s'étirer.
- Si l'espace le permet, donnez deux places à l'élève et permettez-lui de changer de place durant la journée.
- Confiez aux élèves des tâches à exécuter régulièrement en classe, comme distribuer des documents ou ranger le matériel afin de leur permettre de bouger de façon appropriée et utile pendant les heures de classe.
- Si un élève a souvent besoin de pauses durant la journée, vous pourriez établir un système lui permettant d'utiliser des cartes imprimées pour

signaler qu'il a besoin d'une pause et doit se rendre dans un espace supervisé déterminé à l'avance. Cette stratégie exige un travail d'équipe et de la planification pour élaborer une routine semblable à la suivante :

1. L'élève a des cartes à son pupitre où on a inscrit « J'ai besoin d'une pause. »
2. Lorsqu'il a besoin d'une pause, l'élève place la carte sur son pupitre pour attirer l'attention de l'enseignant.
3. L'enseignant signale qu'il a vu la carte et si le moment est approprié, il échange la carte pour une autre carte qui dit par exemple « Jean a besoin d'une pause de cinq minutes. »
4. L'élève emporte la carte avec lui jusqu'au bureau ou la bibliothèque et la remet à un adulte, tel que la secrétaire de l'école ou la bibliothécaire.
5. L'élève passe les cinq prochaines minutes à faire une activité relaxante déterminée à l'avance, comme faire un casse-tête ou regarder un livre qu'il aime.
6. Une fois la période terminée, l'adulte remercie l'élève de sa visite, le complimente sur son comportement positif, puis lui remet une carte qu'il doit donner à son enseignant. La carte peut comporter le message suivant : « J'ai aimé recevoir la visite de Jean au bureau pour une pause de cinq minutes. »

Cette stratégie peut être modifiée pour aider les élèves à planifier leurs pauses durant la journée. Les élèves pourraient par exemple recevoir, au début de la journée, un certain nombre de cartes avec l'inscription « J'ai besoin d'une pause » et être responsables de planifier comment ils les utiliseront durant la journée. Cette stratégie permet de répondre aux besoins de bouger de l'élève et ne doit pas être associée à des récompenses ou à des punitions.

- Assurez-vous que les élèves sortent durant la récréation, prennent des pauses ou font de l'activité physique. Ils seront peut-être plus attentifs et productifs après une pause parce qu'ils auront dépensé leur surplus d'énergie. Si vous notez que certains élèves ont de la difficulté à supporter la stimulation liée au fait de sortir en même temps que toute l'école, vous pourriez retarder leur sortie d'une minute ou deux.
- Aidez les élèves à bien gérer la récréation ou d'autres activités moins structurées en prenant quelques minutes chaque jour, juste avant l'activité, pour répéter une expérience positive. Par exemple, juste avant

la récréation, l'élève pourrait passer en revue une série de questions de planification avec un enseignant ou un camarade, par exemple :

1. Avec qui vas-tu jouer pendant la récréation?
2. Quel type d'activité vas-tu faire?
3. Si tu as des problèmes, que vas-tu faire?

Appuyer les interactions sociales positives

Certains élèves aux prises avec un TDA/H peuvent avoir des difficultés d'ordre social avec leurs camarades, tandis que d'autres ont d'excellentes habiletés sociales et se font des amis facilement et sont appréciés. Dans le cas des élèves qui ont besoin d'aide pour établir et maintenir des interactions sociales positives, planifiez des activités d'apprentissage dont le succès dépendra de la collaboration mutuelle. Pour favoriser les interactions sociales positives, ces activités doivent être structurées, surveillées et comprendre des tâches précises et des attentes claires. Il pourrait être nécessaire de donner les instructions par petits groupes, alors que d'autres activités peuvent faire participer toute la classe.

Certains élèves ont besoin d'instructions détaillées sur les habiletés sociales et les moyens les plus efficaces de les apprendre, d'y réfléchir et de les mettre en pratique en classe et dans des situations réelles. Aidez les élèves à apprendre des comportements de rechange en discutant des interactions sociales appropriées. Utilisez des scénarios de situations typiques qui se déroulent en classe et donnez aux élèves l'occasion d'« essayer de nouveau » ou de la « faire mieux ». Utilisez des scénarios hypothétiques (« que se passerait-il si ») et des jeux de rôle pour représenter les comportements à adopter dans des situations complexes. Faites des commentaires utiles afin que les élèves puissent s'améliorer. Aidez-les à réfléchir à l'effet que leurs comportements ont sur les autres.

Tenez compte des forces et des besoins individuels des élèves et de leurs effets sur leurs interactions sociales. Par exemple, certains élèves ayant un TDA/H ont de la difficulté à gérer l'attention qu'exigent les sports d'équipe et réussissent mieux dans les activités physiques individuelles, comme la natation, la gymnastique, le karaté, le vélo, le ski ou l'athlétisme.

Lorsque les élèves travaillent deux par deux ou en petits groupes, utilisez des stratégies discrètes, telles que vous déplacer autour de la pièce, rediriger l'attention des élèves qui sont distraits et suggérer des solutions de rechange aux élèves qui ont de la difficulté. Faites en sorte que chaque élève puisse jouer

tous les rôles dans le groupe, y compris celui d'observateur. Les élèves pourraient profiter du fait qu'on les encourage à observer les indices sociaux qu'ils risqueraient autrement de manquer.

Aidez les élèves à résoudre les conflits à l'aide d'une méthode structurée en cinq étapes, telle que celle qui est proposée ci-dessous.

Résolution des conflits

1. Relever chaque point de vue (« Tu dis que... »).
2. Présenter le problème comme un problème commun afin d'atténuer l'attitude défensive (« C'est un problème » et non « Tu as un problème »).
3. Faire participer les élèves à la recherche de solutions (« Qu'allons-nous faire à ce sujet? »).
4. Trouver des solutions de rechange avec l'aide d'un adulte.
5. Essayer de trouver une solution que chaque élève accepte et fait sienne.

Constituez un réseau de soutien

Gérer une classe où les besoins des élèves sont variés peut représenter un défi, mais la tâche est encore plus exigeante lorsqu'il y a aussi des élèves aux prises avec un TDA/H. Il est donc important que les enseignants établissent un réseau de soutien sur lequel ils peuvent compter.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

- Demandez de l'aide au besoin. Obtenez le soutien des collègues et de l'administrateur de l'école.[12]
- Essayez de trouver une personne bien informée que vous pouvez consulter lorsque vous avez besoin de conseils, comme un consultant en matière de comportement ou d'éducation ou un psychologue. Faites appel à des

12. Hallowell et Ratey, 1994.

professionnels qui comprennent le TDA/H, qui ont travaillé avec un grand nombre d'enfants ayant un TDA/H et qui sont familiers avec la classe.[12]

- Apprenez tout ce que vous pouvez au sujet du TDA/H. Lisez des livres, participez à des ateliers de perfectionnement professionnel et discutez avec les enfants et les parents des effets du TDA/H sur l'apprentissage et la réussite à l'école.

Établir des plans de soutien du comportement adaptés

Les élèves ayant un TDA/H peuvent avoir besoin d'un plan de soutien du comportement adapté afin d'augmenter certains comportements positifs ou de réduire certains comportements négatifs. La première étape d'un plan de soutien du comportement pourrait être une analyse fonctionnelle des comportements permettant de déceler et de décrire les comportements à changer. Analysez les éléments du comportement (antécédents, comportement et conséquences). Utilisez les observations en classe pour recueillir des renseignements sur :

- ce que fait l'élève (c.-à-d. le comportement);
- les évènements qui se produisent juste avant ce comportement (c.-à-d. les antécédents);
- les évènements qui se produisent juste après le comportement (c.-à-d. les conséquences).

Ces observations peuvent fournir des renseignements utiles sur les facteurs ayant une influence positive ou négative sur le comportement d'un élève donné. Les renseignements obtenus peuvent ensuite être utilisés pour établir un plan de surveillance et de renforcement des changements de comportement.

Pour établir des objectifs, décrivez clairement les comportements qu'il faut augmenter ou réduire pour réussir ainsi que les nouveaux comportements que l'élève devra apprendre pour remplacer les comportements inappropriés. Mettez l'accent sur ces comportements. Établissez un plan visant à adopter un nombre gérable d'objectifs, un à la fois.

Un rapport quotidien maison-école est un moyen efficace de décrire, de suivre et d'améliorer le comportement en classe d'un élève. Il permet également aux parents et aux enseignants de communiquer régulièrement et peut être une source de motivation pour les élèves si les parents appliquent les renforcements positifs appropriés à la maison une fois que l'élève a atteint ses objectifs

quotidiens. Les étapes suivantes servent de guide pour établir ce genre d'intervention.

Suivez les six étapes suivantes pour établir et adopter un plan de soutien du comportement adapté à l'aide d'un rapport quotidien.

1. Choisir les points à améliorer

Faites participer tout le personnel de l'école qui travaille avec l'élève, ainsi que l'élève et ses parents. Choisissez les comportements clés qui, s'ils étaient modifiés, amélioreraient l'apprentissage de l'élève et qui, s'ils ne sont pas modifiés, auront des conséquences négatives à long terme. Les points à améliorer pourraient être :

- les travaux scolaires (p. ex., exécution des tâches et précision);
- les relations avec les camarades (surtout la diminution des agressions et autres interactions négatives);
- l'autonomie (p. ex., respecter les routines établies en classe, travailler de façon autonome, gérer les transitions);
- les relations avec les adultes (p. ex., faire preuve de bonne volonté, accepter les conséquences de ses actes, offrir son refus de manière polie, demander de l'aide).

Chaque fois que cela est possible, demandez aux élèves d'indiquer les points sur lesquels ils doivent travailler. Posez-leur des questions telles que : « Quel genre de choses dois-tu faire pour avoir une meilleure journée à l'école? »; « Quel type de comportement t'empêche d'avoir une bonne journée à l'école? » ou « Que ferais-tu à la place? »

2. Définir les objectifs

Énumérer les comportements cibles, c.-à-d. les comportements scolaires ou sociaux qui doivent être modifiés pour aider l'élève à atteindre ses objectifs. Ces comportements doivent être clairement définis afin que l'élève, les parents et l'enseignant les comprennent bien. L'enseignant doit pouvoir les observer et les mesurer. Selon l'âge et les capacités de l'élève, trouvez de deux à cinq comportements cibles. Lorsque cela est possible, utilisez un langage adapté aux élèves et énoncez les objectifs en termes positifs.

Les comportements cibles comprennent notamment :

- passer d'une activité à une autre en faisant preuve de collaboration;
- parler aux autres poliment;
- respecter l'espace personnel des autres élèves;
- avoir ses livres et son matériel scolaire prêt à utiliser;
- terminer ses tâches à temps;
- commencer à travailler sans perdre de temps;
- passer la récréation sans provoquer d'incident.

3. Déterminer les critères pour le rapport quotidien

Prenez connaissance des observations et des registres récents de la classe pour déterminer à quelle fréquence l'élève démontre le comportement problématique qui nuit à son apprentissage ou à ses relations. Utilisez ces renseignements pour déterminer quels comportements doivent être mentionnés dans le rapport et pour établir les critères de réussite initiaux.

Ces critères doivent être raisonnables. Un critère juste est un critère que les élèves peuvent atteindre de 75 à 90 % du temps. Pour encourager l'élève à s'améliorer, établissez un critère initial à un taux légèrement supérieur à ce que l'élève fait maintenant. Par exemple, si un élève interrompt en moyenne dix fois par cours, le critère initial pourrait être « interrompre moins de cinq fois par cours » et quelques semaines plus tard, la cible pourrait être « interrompre moins de deux fois par cours ». Établissez des critères à atteindre pour chaque partie de la journée et non pour la journée tout entière. Le calcul des points doit être raisonnable, mais à la portée des habiletés actuelles de l'élève. Les renforcements peuvent être accordés selon une échelle progressive.

Évaluez les comportements cibles à plusieurs intervalles dans la journée et offrez fréquemment des commentaires positifs à l'élève. N'évaluez que les cibles qui sont utiles à l'amélioration de l'élève. Voir l'exemple de rapport quotidien suivant, qui a été établi pour un élève de la 2e année.

Ma journée d'école

Date : ______________________________

	Politesse		Respecter l'espace personnel des autres		Répondre aux demandes de l'enseignant	
	Moi	Mon enseignant	Moi	Mon enseignant	Moi	Mon enseignant
9 h à 10 h 30						
10 h 45 à 12 h						
13 h à 14 h 15						
14 h 30 à 15 h						

4 – *Super!* 3 – *ok* 2 – *à améliorer* 1 – *inacceptable*

Ce qui a bien été aujourd'hui

____

____

____

Les aspects que nous devons améliorer

____

____

____

Mot d'encouragement des parents

____

____

____

A-4 Pour un autre exemple de rapport quotidien, voir l'annexe A–4.

4. Discuter du rapport quotidien avec les élèves et les parents

Expliquez que le rapport quotidien sera utilisé pour aider chacun à se concentrer sur les comportements cibles et que son but ultime est que l'élève connaisse une journée d'école couronnée de succès et heureuse. Dans la mesure du possible, faites participer l'élève à l'établissement des objectifs et des critères. Utilisez un langage que l'élève comprend. Songez à intégrer une composante d'autosurveillance afin que l'élève puisse évaluer son propre comportement, avant que l'enseignant ne fasse son évaluation. L'objectif n'est pas d'obtenir la même réponse que l'enseignant, mais d'encourager l'élève à réfléchir à ses comportements et à s'autosurveiller. Les élèves ayant un TDA/H ont souvent une perception limitée de la façon dont leur comportement est perçu et ils ont besoin d'occasions structurées pour développer cette habileté.

L'aller-retour du rapport de l'école à la maison peut représenter un défi pour certains élèves. Cherchez des moyens de faciliter la tâche à tout le monde, parents et enseignants compris. Si le rapport contient des commentaires positifs, l'élève sera plus enclin à l'apporter à la maison. Si l'élève a de la difficulté à se souvenir d'amener le rapport à l'école ou à la maison, essayez d'autres moyens, tels que les suivants :

- Servez-vous d'une enveloppe en plastique réservée spécialement à cet usage et fixez-la à l'agenda des devoirs de l'élève.
- Ajoutez le rapport quotidien à la liste d'éléments que l'élève doit cocher avant de quitter l'école à la fin de chaque journée.
- Lorsque cela est possible, envoyez le rapport par télécopieur ou par courriel directement à la maison de l'élève.

5. Établir un système de renforcement

Consultez les parents pour vous assurer qu'il y a un système de récompense efficace à la maison pour les rendements positifs signalés dans le rapport quotidien. Encouragez-les à utiliser des récompenses naturelles plutôt que des objets ou des activités artificielles. Encouragez-les à donner des récompenses à court terme que l'élève recevra le jour ou la semaine où le comportement a lieu. Par exemple, l'accès à la télévision ou aux jeux informatiques, qui était auparavant « libre » ou non contingenté, peut dépendre de l'obtention de rapports quotidiens positifs. Les récompenses doivent motiver l'enfant, sans toutefois être démesurées ou compliquées au point de stresser l'enfant ou le parent. L'accent doit être mis sur le changement de comportement, mais non sur la récompense.

L'idéal serait que la famille dresse une liste de récompenses et laisse à l'enfant la responsabilité de choisir celle qu'il préfère.

À la maison, une liste de renforcements positifs pourrait inclure les activités suivantes :

- jeux informatiques pour X minutes;
- choisir l'émission ou la vidéo que regardera la famille;
- regarder la télévision pendant X minutes;
- jouer un jeu vidéo pendant X minutes;
- écouter de la musique pendant X minutes;
- un goûter spécial;
- parler au téléphone à un ami ou à un membre de la famille;
- participer à une activité spéciale avec un parent (p. ex., chocolat chaud, conversation, jeu de société, ballade à vélo);
- autres récompenses proposées par l'enfant.

Il peut parfois être nécessaire de donner des récompenses à l'école si l'élève ne réagit pas bien au système de récompenses à la maison, en particulier chez les très jeunes, qui veulent être récompensés plus promptement. Celles-ci peuvent combler l'écart entre atteindre l'objectif fixé à l'école et l'obtention de la récompense à la maison. Les enseignants doivent travailler avec les élèves pour s'assurer que les récompenses ont les effets motivants voulus.

La liste des récompenses spéciales à l'école, qui ne font pas partie de la routine ordinaire de la classe, pourrait inclure les éléments suivants :

- X minutes de temps libre;
- parler à un ami ou à un parent;
- écouter de la musique ou des histoires enregistrées;
- utiliser des crayons-feutres ou d'autres fournitures artistiques;
- choisir un livre que l'enseignant lira en classe;
- prendre soin de l'animal de compagnie de la classe;
- utiliser un logiciel spécial;
- choisir des autocollants;

- choisir un siège pour une période prédéterminée;
- jouer aux cartes ou à un jeu de société;
- faire des photos numériques;
- tirer un prix d'un sac à surprises;
- autre récompense proposée par l'élève.

L'enseignant peut être appelé à changer la liste des récompenses régulièrement pour maintenir l'intérêt et la motivation des élèves.

6. Surveiller et modifier les interventions

Combinez toujours les commentaires quotidiens sur le rapport avec des renforcements sociaux appropriés. Lorsque vous remplissez le rapport quotidien, décrivez les comportements positifs et notez les améliorations et leurs avantages. Réagissez aux cibles manquées par un message d'encouragement au sujet de la journée à venir.

Tenez un registre quotidien de la fréquence à laquelle l'élève atteint chaque cible. Augmentez graduellement les comportements appropriés en passant au critère suivant, une fois que l'élève a atteint une cible de manière constante. Si l'élève ne satisfait pas au critère de façon constante, diminuez les attentes pendant une semaine ou deux. Il est plus facile de miser sur des réussites que sur des échecs.

Une fois que l'élève atteint les critères d'une cible à un niveau acceptable et que vous êtes sûr qu'il peut adopter ce comportement de façon constante, annoncez que la cible a été atteinte. Dites simplement à l'élève qu'il obtient de si bons résultats que cette cible n'est plus nécessaire. Chez certains élèves, il faudra faire un contrôle périodique. Au besoin, remplacez la cible par une autre. Si l'élève obtient des résultats justifiant l'élimination des rapports quotidiens, passez à un système de récompenses et de rapports hebdomadaires. Travaillez avec l'élève pour déterminer ce qui est important pour lui et ce qui le motive.

Si cette intervention ne donne pas les résultats escomptés, rencontrez les parents et discutez des nouvelles stratégies susceptibles de soutenir l'intervention. Il pourrait être nécessaire de passer à une intervention comportementale plus intense.



Pour de plus amples renseignements sur l'utilisation des interventions comportementales, y compris les rapports quotidiens, consultez la documentation du Center for Children and Families, University at Buffalo, au http://ccf.buffalo.edu/default.php.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

CHAPITRE



Choisir des stratégies d'enseignement

« [Il est] temps de commencer à changer le système d'éducation pour aider les enfants aux prises avec le TDA/H à réussir à l'école. Des interventions éducatives sont nécessaires à tous les niveaux, qu'il s'agisse de la formation avant et pendant l'emploi pour mettre à jour les connaissances des enseignants sur le TDA/H ou de l'adoption de stratégies d'enseignement pouvant être utilisées dans les classes ordinaires pour faciliter la réussite scolaire chez les élèves ayant un TDA/H. Ces stratégies doivent tenir compte des caractéristiques cognitives et comportementales du TDA/H. Les stratégies visant à répondre à des besoins scolaires particuliers (p. ex., stratégies d'étude, habiletés de lecture et d'écriture) peuvent être utilisées de manière à réduire la charge cognitive imposée sur la mémoire de travail des élèves (p. ex., appui pédagogique, aides à l'enseignement, outils habilitants) et à favoriser une participation cognitive de haut niveau. » [Traduction]

– Tannock, Martinussen et Chaban, 12 avril 2005

Un grand nombre d'élèves aux prises avec le TDA/H ont de la difficulté en classe, surtout pour atteindre les résultats scolaires de leur niveau. Certains aspects de la lecture, de l'écriture et des mathématiques représentent un défi particulièrement important pour eux, surtout s'ils présentent également des troubles d'apprentissage, soit dans environ 30 à 50 pour cent des cas. Ces élèves ont besoin de mesures de soutien appropriées en classe pour réussir leur apprentissage et réaliser leur plein potentiel.

Les suggestions proposées dans le présent chapitre doivent être appliquées en association avec les stratégies offertes dans le reste du guide. Les besoins des élèves ayant un TDA/H varient beaucoup. Aucun élève n'aura besoin de toutes ces stratégies et mesures de soutien.

Un grand nombre de ces stratégies et mesures de soutien peuvent être utiles à d'autres élèves de la classe, non seulement à ceux qui ont des troubles de l'attention.

Structurer les activités d'apprentissage

La plupart des élèves ayant un TDA/H ont une capacité de concentration étonnante et font des efforts remarquables lorsque les travaux scolaires les intéressent et ont de la pertinence pour eux. La clarté, la prévisibilité et les renforcements positifs donnent de bons résultats chez ces élèves. Ils ont également besoin de directives claires et concises et d'un suivi constant pour les encourager à terminer leurs travaux et leurs activités. Beaucoup d'entre eux bénéficieront d'un enseignement détaillé en matière de planification.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Structurer les activités et les travaux de façon à éveiller l'intérêt des élèves

- Préparez des activités et des travaux courts, étant donné que l'attention de ces élèves est de courte durée. Divisez les tâches longues en étapes plus courtes et plus faciles à gérer. Par exemple :
  - divisez les pages du travail assigné en petits segments et faites-leur faire un segment à la fois;
  - pliez une partie de la page ou couvrez-la partiellement pour bloquer ou masquer une partie du travail. Encouragez l'élève à utiliser une « fenêtre » pour ne montrer qu'un seul problème ou élément d'information à la fois.
- Enseignez les généralités avant de passer aux détails. Les élèves ayant un TDA/H doivent d'abord avoir un aperçu global, car ils ont tendance à accorder la même importance à tous les détails. Il leur faut également des explications précises afin de distinguer l'idée générale des détails qui s'y rattachent.
- Prévoyez des activités qui exigent un taux de réponse élevé de la part des élèves. Par exemple :
  - remettez-leur un guide d'étude ou un aperçu partiel de l'information en leur demandant de le remplir pendant la classe;

  - remettez à chacun un tableau blanc ou noir personnel ou des fiches réponse afin qu'ils puissent fournir des réponses lorsqu'ils travaillent en grand groupe;
  - variez les questions afin d'obtenir des réponses de toute la classe, du partenaire et de l'élève;
  - structurez les activités à deux afin que les élèves puissent tour à tour lire à haute voix, se poser mutuellement des questions, confirmer leur compréhension et s'encourager mutuellement à rester concentré sur la tâche.
- Incorporez les champs d'intérêt des élèves dans les travaux. Donnez-leur l'occasion de faire des choix, par exemple, sur le sujet, l'ordre des tâches et le matériel à utiliser. Ils auront tendance à être plus attentifs lorsque l'information a de la pertinence pour eux et qu'elle traite de sujets qui les intéressent.
- Incorporez dans les travaux des éléments ayant pour effet d'attirer leur attention. Par exemple :
  - variez la texture, la forme et la couleur des matériaux;
  - remettez-leur différents crayons, stylos et crayons-feutres de couleur pour travailler;
  - songez à transformer les tâches en activités ou en jeux. Par exemple, avec les élèves plus âgés, transformez en jeu questionnaire les exercices de révision en vue d'un test.
- Ajoutez ici et là aux activités moins agréables, répétitives ou passives, des activités qu'ils aiment ou des activités dynamiques pour soutenir leur intérêt et les encourager à persévérer.
- Établissez des délais courts pour accomplir les tâches. Une minuterie de cuisine ou un chronomètre pourrait aider à motiver les élèves à terminer la tâche assignée (mais attention, certains élèves risquent de trouver la minuterie plus stimulante que l'activité). Si possible, demandez aux élèves de déterminer la durée de l'activité afin de les aider à se faire une meilleure idée du temps qu'il faut pour accomplir certaines tâches.
- Commentez le corrigé des travaux le plus tôt possible.
- Offrez aux élèves la possibilité de choisir entre différents moyens pour montrer qu'ils ont compris ce que l'on attendait d'eux. Vous pouvez par exemple évaluer leurs connaissances de l'information factuelle en les

encourageant à choisir entre une présentation orale, un projet sur bande audio ou vidéo, un bulletin de nouvelles ou une dramatisation.

Donnez des instructions claires et concises

- Avant de commencer une tâche, demandez aux élèves d'enlever tout le matériel superflu de leur bureau.
- Donnez à la classe le signal que le cours est sur le point de commencer et attendez que la classe soit presque silencieuse avant de donner des instructions.
- Au besoin, placez-vous plus près des élèves pour retenir leur attention.
- Procédez lentement et donnez les instructions de façon claire et concise, point par point.
- Donnez à la fois des instructions visuelles et écrites. Par exemple, lorsque vous donnez les instructions oralement, renforcez-les en écrivant quelques mots clés, expressions ou numéros de page ou en dessinant des images sur le tableau blanc ou sur un transparent. Utilisez des instructions verbales pour les guider et des instructions écrites comme référence.
- Pour mettre l'accent sur les renseignements importants, proposez une structure et des indices explicites, tels que :
  - colorez, encerclez, soulignez ou réécrivez les points importants tels que les instructions, les lettres difficiles dans les épellations ou les symboles mathématiques;
  - fournissez des repères graphiques ou une autre structure pour aider les élèves à organiser les tâches en notant les étapes et les renseignements requis;
  - expliquez la structure d'ensemble des textes, p. ex., phrase-sujet, rubriques, table des matières.
- Montrez ce qu'il faut faire. « Penser à voix haute » le processus de réflexion requis.
- Aidez les élèves à préparer un plan de tâche en divisant celle-ci en plus petites étapes et en indiquant où chaque étape doit commencer et se terminer. Énoncez clairement l'objectif. Encouragez les élèves à faire appel au dialogue intérieur durant les étapes du processus de résolution de problèmes, p. ex., « Que dois-je faire en premier? »
- Assurez-vous que toute la classe a compris en demandant des détails précis. Par exemple :

Enseignant :	« Quels problèmes allons-nous faire? »
Classe :	« Les problèmes 1, 3, 5, 7, 9 et 11. »
Enseignant :	« Est-ce que nous allons faire les problèmes 8 et 12? »
Classe :	« Non. »
Enseignant :	« Pourquoi pas? »
Classe :	« Parce que nous ne faisons que les problèmes aux numéros impairs. »

- Demandez à certains élèves de répéter ou de redire dans leurs propres mots les instructions afin de vous assurer qu'ils ont compris.
- Effacez souvent et complètement le tableau blanc afin que ce qui reste des activités précédentes ne viennent pas distraire et dérouter l'élève au début d'une nouvelle leçon.

Assurez-vous que les tâches sont accomplies

- Donnez un exemple de travail complété.
- Dans le cas des gros projets, donnez une série de critères précis que les élèves peuvent utiliser comme guide pour évaluer la qualité de leur propre travail.
- Demandez aux élèves de faire quelques questions sans aide, puis vérifiez leur travail avec eux. Dites par exemple « Faites les cinq premiers problèmes, puis levez la main et nous allons les vérifier ensemble pour nous assurer que vous êtes sur la bonne voie. »

> **MYTHE**
> Les enfants aux prises avec le TDA/H ne peuvent jamais être attentifs ou terminer leurs travaux.
>
> **RÉALITÉS**
> Le manque de constance est une caractéristique envahissante du TDA/H. Parfois, et selon les circonstances, les personnes ayant un TDA/H peuvent se concentrer, mais à d'autres moments, il leur est très difficile de le faire. Elles sont souvent capables de se concentrer sur un jeu vidéo stimulant ou une activité créative comme les blocs Lego ou le dessin.

- Si seulement quelques élèves ont besoin d'aide, mettez un signal d'arrêt après quelques questions pour que les élèves puissent vous dire qu'ils les ont terminées. Donnez-leur ensuite un autre objectif à atteindre. Dans le cas des élèves qui demandent souvent de l'aide, commencez par quelques éléments seulement, puis augmentez graduellement la quantité de travail à faire de façon autonome.
- Utilisez une minuterie pour mettre les élèves au défi de répondre à un nombre déterminé de questions.

- Si le travail doit être remis le lendemain ou plus tard dans la semaine, demandez aux élèves de le noter sur le calendrier des travaux. Les détails du travail doivent rester affichés jusqu'à la date limite.
- Faites un graphique pour certaines tâches, comme les mots de vocabulaire et demandez aux élèves d'inscrire le nombre de bonnes réponses et le nombre de réponses complétées. Cette stratégie encouragera les élèves à mettre l'accent sur la qualité plutôt que sur la quantité.
- Surveillez fréquemment. Circulez. Placez-vous plus près des élèves qui ont besoin d'aide pour se concentrer. Transmettez une attitude positive.

■ Enseigner les habiletés de planification

- Faites participer les élèves à la planification de différentes activités. Étudiez ce qui est requis, comment diviser les tâches en plus petites unités et comment établir des délais pour exécuter chaque unité. Fournissez des outils d'organisation tels que des organigrammes ou des diagrammes.
- Demandez aux élèves de s'exercer à évaluer le temps requis pour exécuter les activités.
- Demandez-leur de s'exercer à utiliser les repères graphiques pour établir les grandes lignes de leur projet.
- Utilisez un logiciel de traitement de texte pour réorganiser les idées.
- Envisagez le recours à des logiciels d'équivalence sémantique pour planifier et organiser l'information.

Examiner les effets d'une bonne écoute sur l'apprentissage

L'acquisition de bonnes stratégies d'écoute pourrait être utile à un grand nombre d'élèves ayant un TDA/H.

Étant donné que beaucoup d'entre eux ont tendance à raisonner selon un mode divergent, ils peuvent avoir de la difficulté à récupérer immédiatement l'information stockée dans leur mémoire lorsqu'on leur pose une question directe sur un fait précis. Ces difficultés peuvent être aggravées par l'anxiété, ce qui entrave encore davantage la mémoire. Les élèves sont plus en mesure de participer lorsque l'enseignant attend qu'ils lui donnent le signal qu'ils sont prêts à répondre. De plus, si la question est formulée en termes généraux, les élèves qui

raisonnent selon un mode divergent sont souvent plus en mesure d'offrir une réponse et plus enclins à le faire.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Enseigner des stratégies d'écoute active

- Créez des lignes directrices sur les bonnes habiletés d'écoute et enseignez explicitement chaque étape. Passez les étapes en revue fréquemment. Par exemple :

  Montrez-moi comment on écoute :
  - en regardant la personne qui parle;
  - en posant ses crayons sur le bureau;
  - en posant les mains sur le bureau;
  - en réfléchissant.
- Utilisez le nom de l'élève pour lui indiquer que vous êtes sur le point de lui poser une question. Par exemple : « Patrick, cette question est pour toi... »
- En classe, essayez de faire participer les élèves ayant un TDA/H dès le début de la discussion. S'ils ont vraiment envie de participer, ils ont souvent de la difficulté à attendre leur tour.
- Durant les discussions en classe, proposez des stratégies d'attente pour aider ces élèves à ne pas oublier ce qu'ils veulent dire. Vous pourriez, par exemple, leur suggérer d'écrire la réponse ou de compter sur leurs doigts le nombre de points qu'ils veulent présenter.
- Faites en sorte que les élèves se sentent à l'aise de demander que l'on répète de l'information. Discutez comment le fait qu'un élève prenne l'initiative de poser une question peut aider les autres élèves.
- Proposez aux élèves des expressions leur permettant de demander des éclaircissements et de confirmer qu'ils ont bien compris, telles que :

  « Pourriez-vous répéter s'il vous plait? »
  « Je ne comprends pas. »
  « Qu'est-ce que _____ signifie? »
  « Pourriez-vous répéter cela s'il vous plait? »
  « Que voulez-vous dire par...? »

- Analysez jusqu'à quel point votre enseignement est « facile à saisir », en vous servant de la liste de vérification suivante du Calgary Learning Centre.

A-5 Pour la liste de vérification reproductible, voir l'annexe A–5, « Jusqu'à quel point mon enseignement est-il facile à saisir? »[13]

13. Cette liste de vérification a été adaptée avec la permission du Calgary Learning Centre, Calgary (AB), 1995.

Jusqu'à quel point mon enseignement est-il « facile à saisir »?

Examinez les stratégies ci-dessous et cochez la colonne qui *correspond le mieux à vos méthodes actuelles* pour aider les élèves à se concentrer sur ce qui est important dans l'activité d'apprentissage.

	Je le fais	*Je dois m'améliorer*
1. Je réduis les distractions (p. ex., je ferme la porte, je place les élèves vers l'avant de la classe et loin des fenêtres).	☐	☐
2. Je communique clairement mes attentes aux élèves durant la journée.	☐	☐
3. Je fournis une grille de présentation, un aperçu ou un guide d'écoute aux élèves (p. ex., je souligne les principaux concepts, je laisse de l'espace pour les notes) au début de la classe pour les informer de ce dont traiteront les activités d'apprentissage.	☐	☐
4. Mon plan d'instruction respecte la grille de présentation, l'aperçu ou le guide d'écoute.	☐	☐
5. Je fais constamment la révision de l'information déjà présentée et encourage la révision (p. ex., résumer, questionner, donner du temps pour revoir les notes et les documents de cours).	☐	☐
6. J'utilise des mots et des phrases pour accentuer les renseignements importants (p. ex., « *Pour résumer..., Notez les points suivants..., Attention à..., Notez ce point important..., Cela est important..., Écoutez bien.* »).	☐	☐
7. J'utilise des phrases de transition pour marquer l'organisation de l'information (p. ex., « *premièrement, deuxièmement, troisièmement; ensuite; avant/après; enfin* »).	☐	☐
8. Je souligne les renseignements importants en les mettant en caractères gras, en italiques ou en utilisant une couleur différente.	☐	☐
9. Je change de volume, de ton de voix ou de débit pour accentuer les idées et les concepts importants.	☐	☐
10. Je présente l'information de différentes façons (p. ex., démonstration, exposé, discussion, vidéo, travail en petit groupe, rétroprojecteur, exposé à l'aide de logiciels de présentation).	☐	☐
11. Je répète les idées et les concepts importants en les reformulant et en utilisant de nombreux exemples.	☐	☐
12. J'écris les idées importantes, les concepts-clés et le vocabulaire au tableau ou sur un transparent.	☐	☐
13. J'utilise des aides visuelles et des objets pour étayer les concepts et l'information que je présente (p. ex., images, diagrammes, cartes, éléments à manipuler, repères graphiques, rétroprojecteurs).	☐	☐
14. Je donne des exemples et des contre-exemples des concepts.	☐	☐
15. Je « parle pour assurer la compréhension », je « pense à haute voix » et je m'assure fréquemment que les élèves ont compris (p. ex., je pose des questions en classe, j'encourage les élèves à poser des questions durant et après une présentation, je les encourage à faire le lien entre les nouveaux renseignements et les anciens).	☐	☐
16. Je donne aux élèves l'occasion de discuter des concepts avec un partenaire ou en petits groupes.	☐	☐
17. J'accorde du temps pour la réflexion à la fin de la classe (p. ex., revoir les idées importantes, résumer, poser des questions, autoévaluer).	☐	☐
18. Je passe brièvement en revue les concepts importants à la fin d'une activité et je donne un aperçu de ce qui se produira dans le prochain cours.	☐	☐

Examiner les effets de la mémoire sur l'apprentissage

Beaucoup d'élèves aux prises avec un TDA/H ont des problèmes de mémoire, notamment :

- difficulté à se rappeler certains renseignements malgré de multiples séances d'enseignement et de révision;
- difficulté à ne pas égarer leurs effets personnels;
- difficulté à se rappeler les rituels quotidiens, malgré la répétition constante;
- difficulté à se rappeler les unités d'information et les marches à suivre, tels les nouveaux mots de vocabulaire, les conjugaisons ou les opérations mathématiques.

Les méthodes pédagogiques axées sur les troubles de mémoire leur seront d'un grand secours, surtout si leur trouble touche la mémoire à court terme ou la mémoire de travail.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Utiliser des méthodes d'enseignement faisant appel à des aide-mémoire

- Présentez les concepts concrètement. Des exemples réels donnent un sens et une pertinence aux concepts, facilitant ainsi l'apprentissage et la mémorisation. Les concepts présentés dans des contextes familiers ou authentiques sont plus faciles à apprendre et à assimiler.
- Utilisez un langage familier pour présenter de nouveaux concepts. Encouragez les élèves à faire le lien entre leurs connaissances et ce qu'ils viennent d'apprendre.
- Faites appel à l'apprentissage pratique et à des démonstrations. Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils se servent des nouveaux renseignements et des nouvelles habiletés dans différents environnements.
- Donnez des indices multisensoriels pour la mémorisation. Par exemple, pour enseigner un nouveau vocabulaire de lecture, donnez des signaux sonores, visuels et kinesthésiques. Révisez les associations son-symbole en disant le nom de la lettre, le son qu'elle représente, puis un mot qui commence par cette lettre, tout en montrant une image représentant le mot. Tracez la lettre sur le bureau, en l'air ou sur votre bras.

- Utilisez des indices visuels pour introduire de nouveaux concepts ou pour réviser le contenu. Vous pouvez par exemple utiliser des couleurs, des séquences photo ou de dessins, des diagrammes ou des vidéos.
- Combinez indices sonores et indices kinesthésiques. Par exemple, combinez des chansons avec des mouvements et des pas de danse. L'association de la musique et du mouvement favorise la mémorisation et aide les élèves à se servir d'indices pour récupérer des renseignements précis.
- Lorsque vous présentez de nouveaux renseignements, inscrivez les principaux points sur un transparent ou sur le tableau.
- Utilisez des répétitions verbales pour aider les élèves à mémoriser l'information présentée.
- Révisez régulièrement les opérations et des concepts. Par exemple, commencez chaque journée en révisant les habiletés et les idées apprises la veille. Présentez ensuite les nouvelles. À la fin de la journée, révisez les nouvelles informations.
- Songez à faire, plus fréquemment, des évaluations portant sur de plus petites unités de travail. Utilisez des évaluations rapides et courtes plutôt que des évaluations formelles plus longues.

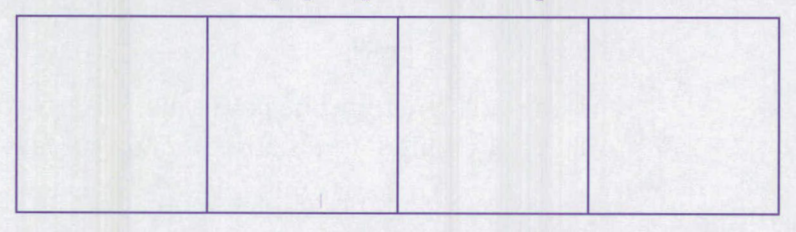
■ **Donnez aux élèves l'occasion de développer et d'utiliser des aide-mémoire**

- Collez sur les pupitres des élèves des cartes aide-mémoire sur les routines de la classe.
- Montrez aux élèves à faire une liste de rappels régulièrement et à noter les dates et les devoirs sur un calendrier. Prévoyez des moments dans la journée où les élèves notent l'information dans leur agenda ou leur cahier de devoirs.
- Fournissez des aide-mémoire pour les renseignements utilisés fréquemment. Les mots de vocabulaire clés pourraient être inscrits sur une fiche et conservés dans une pochette sur la face latérale du pupitre. Les horaires devraient être affichés au tableau ou sur le mur. Les élèves peuvent en garder des exemplaires dans leur pupitre ou leurs cahiers de note.

- Enseignez aux élèves des stratégies pour mémoriser certains renseignements; par exemple, la technique du pliage pour apprendre le vocabulaire d'une langue seconde ou l'orthographe des mots.

Pliage

1. Pliez une feuille de papier pour former quatre colonnes.



2. Dans la première colonne, inscris le mot de vocabulaire à apprendre en anglais.
3. Dans la seconde colonne, inscris les équivalents en français de chaque mot de vocabulaire.
4. Vérifie tes réponses dans le texte. Corrige tes erreurs et inscris les mots que tu ne savais pas.
5. Replis la première colonne de façon à cacher les mots anglais. Exerce-toi à traduire dans le sens inverse. Examine chaque mot français que tu as inscrit dans la deuxième colonne et note sa traduction en anglais dans la troisième colonne. Compare tes réponses aux mots inscrits à l'origine dans la première colonne.
6. Répète ce processus et retraduis les mots en français dans la quatrième colonne. Une page complète pourrait ressembler à ceci :

mother	la mère ✓	mother ✓	la mère ✓
father	le père ✓	father ✓	le père ✓
brother	le frère	brother ✓	le frère ✓

Montrez aux élèves à utiliser des trucs mnémoniques[14]

Un truc mnémonique est une technique qui permet de faire une association ou un lien entre une chose difficile à mémoriser (comme un mot difficile à épeler) et un mot ou une phrase simple. Il existe un certain nombre de trucs mnémoniques, dont les suivants :

- Lien avec un mot-indice intégré : Beaucoup de mots difficiles à épeler contiennent des mots-indices faciles à épeler. Par exemple, pour penser à mettre un accent circonflexe sur le i d'abîme et non de cime, on dira le ^ de cime est tombé dans l'abîme. »
- Lien avec la définition : La signification d'un mot peut parfois donner un indice sur son orthographe. Dans ce cas, le texte de la définition prend la forme d'une définition. Par exemple, une « pomme » est le fruit du pommier, mais une « paume » est l'intérieur de la main.
- Histoire dans la phrase : Ce type de truc permet d'exprimer une règle d'une façon facile à mémoriser. Par exemple : Mourir ne prend qu'un « r », car on ne meurt qu'une fois.
- Acronyme : Ce type de truc mnémonique fait appel à une phrase inventée en se basant sur chacune des lettres d'un mot ou sur les premières lettres d'une liste de mots. Par exemple, en astrologie, on peut utiliser : « *Mangez Vos Tartes, Mais Juste Sur Une Nappe* » pour l'ordre des planètes du système solaire (**Mer**cure, **Vé**nus, **Ter**re, **Mar**s, **Ju**piter, **Sa**turne, **U**ranus, **Neptu**ne).
- Prononciation : Apprenez à épeler certains mots en inventant des moyens faciles à mémoriser – ou de les prononcer de façon erronée – par exemple, prononcez *bonhomme* « **bon-homme**. »
- Liens étymologiques : Ce type de lien permet d'utiliser une forme d'un mot pour clarifier l'orthographe ou la signification d'un autre mot. Par exemple, le « s » de « acquis » est muet et on l'oublie parfois. Il peut être utile de lier ce mot avec son féminin « acquise » où le « **s** » est prononcé. La phrase « Un cadeau est acquis, une solution est acquise » peut aider à faire le lien.
- Lien descriptif : Ce type de truc permet de décrire le problème d'une façon succincte et facile à se rappeler. Par exemple, pour penser au « **s** »

14. Adapté avec la permission de Murray Suid, *Demonic Mnemonics: 800 Spelling Tricks for 800 Tricky Words*, Carthage (IL), Fearon Teacher Aids, 1981, p. 2, 3, 4.

dans « jamais », faire la liaison en utilisant un mot commençant par une voyelle comme « oublier » dans « ne jamais oublier ».

Écriture en lettres moulées et en lettres cursives

Écrire peut s'avérer une source de frustration pour beaucoup d'élèves ayant un TDA/H. Un enseignement direct sur la formation des lettres, la présentation d'une page et une méthode d'exécution des travaux pourrait leur être d'un grand secours.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Choisir des activités d'apprentissage qui aideront les élèves à améliorer la lisibilité de leurs travaux écrits

- Donnez aux élèves des modèles de lettres bien formées, qu'ils placeront sur leur pupitre.
- Encouragez les élèves à faire des exercices d'échauffement des doigts. (Cela peut être une activité agréable à faire en classe, au son de la musique.)
- Encouragez les élèves à adopter une bonne posture et une bonne position lorsqu'ils écrivent.
- Prévoyez de l'espace blanc supplémentaire et beaucoup d'espace pour les travaux écrits.
- Fournissez des listes d'autovérification, comme :

Vérification de mon écriture

	Oui	Non
1. Mes lettres		
— ont-elles les bonnes dimensions?	❑	❑
— sont-elles sur la ligne?	❑	❑
— sont-elles entre les marges?	❑	❑
2. Y a-t-il un espace de la largeur d'un doigt entre les mots?	❑	❑
3. Mes phrases débutent-elles toutes par une majuscule?	❑	❑

- Affichez les travaux des élèves qui sont particulièrement bons à un endroit visible de la classe.
- Songez à adopter des programmes structurés d'écriture qui montrent de façon systématique la formation des lettres.
- Permettez aux élèves plus âgés d'écrire en lettres moulées s'ils ont de la difficulté à écrire en lettres cursives.
- Enseignez les techniques de saisie au clavier. Prévoyez des séances fréquentes mais brèves.
- Envisagez d'utiliser des logiciels de traitement de texte et d'autres systèmes d'aide, comme les logiciels de reconnaissance de la voix.

■ **Réduisez la quantité de travaux écrits**

- Réduisez la nécessité de recopier les ébauches. Cela risque souvent d'entraîner une réduction de la lisibilité en raison de la fatigue ou du découragement.
- Trouvez des moyens de réduire la quantité d'écriture manuelle. Par exemple, permettez aux élèves de copier les notes d'un autre élève ou les notes de l'enseignant.

Générer et organiser les idées avant de rédiger

Les élèves ayant un TDA/H ont souvent de la difficulté à s'organiser, ce qui peut leur causer des problèmes à générer des idées et à exécuter des travaux écrits.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

■ **Fournissez des rubriques, des repères graphiques et des stratégies pour organiser la rédaction**

- Donnez des critères clairs et précis ou fournissez des rubriques pour les travaux écrits.
- Affichez des exemples de travaux finis et discutez des forces et des faiblesses des exemples.
- Démontrez, pratiquez et encouragez l'application de repères graphiques à un genre donné (p. ex., rédactions de comparaisons

comparaison et de contrastes). Utilisez des réseaux sémantiques, des arbres conceptuels, des plans et des tableaux.

- Présentez des logiciels d'équivalence sémantique qui aident à organiser les idées.
- Aux élèves qui ont de la difficulté à se mettre à écrire, donnez des débuts de phrase ou des cadres de paragraphe où les premiers mots de chaque phrase ou paragraphe sont fournis.
- Montrez les principales étapes du processus de rédaction. Les élèves peuvent utiliser un truc mnémonique ou une liste de vérification des étapes, comme : planifier, mettre en ordre, rédiger, éditer, réviser.
- Montrez des stratégies de planification des travaux écrits. Donnez des cadres de planification pour les différents types de travaux de rédaction, d'exposés et de textes narratifs, comme la stratégie NERV.[15]

PERE

P révoir des idées.
Pense à ce que tu veux dire.

E xplorer les mots.
Trouve les mots-clés que tu devras inclure dans la phrase.

R édiger les mots dans une phrase complète.
Rédige la phrase.
Assure-toi de mettre la première lettre en majuscule et d'utiliser les signes de ponctuation.

E xaminer la phrase pour voir si elle est correcte.
Assure-toi que la phrase est logique.
Choisis le ou les verbes.
Demande-toi qui fait l'action des verbes.
Vérifie si la phrase correspond à une formule.

- Enseignez des stratégies de correction d'épreuves et d'édition des travaux écrits, comme la stratégie MAPO. Les élèves peuvent utiliser cet acronyme simple pour se souvenir de ce qu'ils doivent vérifier.

15. Reproduit de *Teaching Adolescents with Learning Disabilities: Strategies and Methods*, Donald D. Deshler, Edwin S. Ellis et B. Keith Lenz, 2e éd., Denver (CO), Love Publishing Company, 1996, p. 170.

MAPO

- M ajuscules
- A pparence générale (p. ex., lisibilité, propreté)
- P onctuation
- O rthographe

- Dressez des listes de vérification individuelles axées sur les difficultés propres à l'élève.
- Montrez aux élèves comment utiliser les fonctions d'édition des logiciels de traitement de texte.

Orthographe

L'orthographe fait appel à la mémoire et à une bonne compréhension du système son-lettre. Il exige également la capacité de s'autosurveiller et d'être attentif aux détails. Un grand nombre d'élèves présentant un TDA/H ont des problèmes avec l'orthographe. Souvent, même s'ils ont appris une liste de mots pour un test, ils n'arrivent plus à écrire les mêmes mots correctement dans un contexte différent, en raison de leurs troubles de mémoire à court terme.

EXEMPLES DES STRATÉGIES

Enseignez des stratégies pour apprendre à épeler de nouveaux mots

- Réduisez le nombre de mots à apprendre à épeler en une seule fois.
- Donnez aux élèves l'occasion de s'exercer à épeler en organisant des activités agréables et originales, comme utiliser des couleurs pour souligner les parties difficiles d'un mot ou faire des mots croisés pour apprendre de nouveaux mots. Voir la stratégie du pliage à la page 82.
- Montrez des trucs mnémoniques aux élèves et encouragez-les à les utiliser pour les aider à apprendre et à se remémorer l'orthographe des mots. Voir les exemples de trucs mnémoniques aux pages 83 et 84.
- Encouragez les élèves à créer leurs propres listes de mots, qu'ils pourront consulter lorsqu'ils font des travaux écrits.

■ **Aidez les élèves à trouver des moyens technologiques qui les aideront à épeler plus correctement**

- Montrez aux élèves comment utiliser les vérificateurs d'orthographe intégrés aux programmes de traitement de texte.
- Encouragez les élèves à utiliser des vérificateurs d'orthographe portatifs.

Compréhension de texte

Lire fait appel à une série d'habiletés complexes et pour beaucoup d'élèves ayant un TDA/H, certains aspects du processus de lecture constituent une difficulté.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

■ **Enseignez la compréhension de texte dans tous les domaines**

- Montrez et enseignez des stratégies de lecture préalables qui font resurgir les acquis, augmentent le vocabulaire et donnent un but à la lecture, comme un tableau S-V-A (Ce que je Sais, ce que je Veux savoir, ce que j'ai Appris).
- A-6 Montrez et enseignez les stratégies de compréhension de texte telles que les prévisions, la visualisation, la clarification, le questionnement et le résumé. Pour un exemple d'outil d'évaluation des stratégies de lecture des élèves, consultez l'annexe A-6.
- Encouragez les élèves à surveiller leur niveau de compréhension durant la lecture. Des aides matérielles, telles que les autocollants, peuvent être utiles pour noter des questions, des mots de vocabulaire et des prévisions. Les élèves peuvent également marquer un segment de texte pour indiquer qu'ils l'ont compris (✓), qu'il contient des renseignements intéressants (!), ou qu'ils ne l'ont pas compris (?).
- A-7 Enseignez des stratégies de lecture des manuels. Pour un exemple d'aperçu qui facilite le survol d'un manuel, voir l'annexe A-7.
- Encouragez les élèves à utiliser les renseignements qu'ils ont lus en leur donnant l'occasion de :
  - remplir des tableaux et des repères graphiques en fonction du texte lu;
  - discuter des concepts après la lecture;

– faire le lien entre la lecture et les activités d'écriture.

- Pour encourager la pensée active durant la lecture, fournissez des repères graphiques, tels qu'un plan de récit, un scénario-maquette permettant d'établir une séquence d'évènements ou un aperçu avec des renseignements manquants. Les élèves peuvent inscrire les renseignements à mesure qu'ils lisent, puis les relire et ajouter les renseignements manquants une fois la lecture terminée.
- Enseignez des stratégies pour les lectures effectuées à différentes fins. Par exemple, la stratégie[16] encourage les élèves à :

ALÉA

A grandis ton champ de vision :
  – lire plus d'un mot à la fois;
  – lire des groupes de mots (p. ex., le + nom).

L is en silence.

É vite les retours :
  – continue à lire pour trouver la signification à l'aide du contexte.

A ugmente ton rythme de lecture :
  – lis les renseignements importants lentement;
  – lis les renseignements familiers plus vite;
  – si tu cherches des renseignements précis, lis encore plus vite.

- Pour apprendre à faciliter la lecture, renseignez-vous sur les technologies d'aide à l'apprentissage, telles que le logiciel de synthèse de la parole Read & Write Gold[MD]. Pour de plus amples renseignements, consultez le http://www.synapseadaptive.com/texthelp/read&write_gold/read&write_gold_default.htm.



16. *Trousse d'apprentissage* « ALÉA » de Esther Minskoff et collab., adaptée par Rosemary Tannock, http://coe.jmu.edu/learningtoolbox/WARF.html (consulté en juillet 2006).

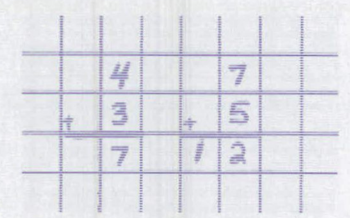
Mathématiques

Les mathématiques peuvent causer des problèmes à beaucoup d'élèves présentant un TDA/H. Pour que les jeunes élèves puissent maîtriser les concepts-clés, il est essentiel qu'ils apprennent à organiser leur travail et qu'ils comprennent les modèles de base. Certains élèves ayant un TDA/H ont de la difficulté à terminer leurs travaux de mathématiques en raison de troubles de mémoire ou de leur incapacité à repérer des détails essentiels comme les symboles mathématiques. Exprimer à voix haute les étapes de l'opération mathématique avant de commencer à résoudre le problème peut aider certains élèves. Encouragez l'utilisation de matériel de soutien pour les faits mathématiques, par exemple, des tables mathématiques ou des calculatrices afin que leurs troubles de la mémoire ne nuisent pas à leur progrès dans cette matière.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Concevoir du matériel et des tâches qui tiennent compte des problèmes d'organisation spatiale et de motricité fine

- Réduisez la quantité d'informations sur une page.
- Fournissez un cadre (« fenêtre ») permettant de ne visualiser qu'une question à la fois.
- Dessinez des boîtes autour des questions ou des tâches pour les isoler.
- Donnez du papier quadrillé aux élèves pour qu'ils puissent aligner les chiffres correctement.



- Donnez des instructions détaillées sur la formation des nombres.
- Utilisez des couleurs pour aider les élèves à se concentrer, par exemple, surligner les symboles +, –, x d'une couleur différente pour inciter les élèves à faire la bonne opération.
- Réduisez le nombre de tâches à exécuter.
- Réduisez la quantité de recopiage à faire.

Enseignez des stratégies pour stimuler la fonction de rappel de la mémoire

- Remettez des tableaux ou des fiches pour rappeler aux élèves d'utiliser le concept des doubles pour se remémorer les faits mathématiques de base. Par exemple :

Doubles

Double[17]	Regarder	Écouter
2 + 2		La voiture 2 pneus arrière, 2 pneus avant = 4 pneus
3 + 3		L'insecte 3 pattes de chaque côté = 6 pattes
4 + 4		L'araignée 4 pattes de chaque côté = 8 pattes
5 + 5		Les doigts 5 doigts sur chaque main = 10 doigts
6 + 6		Les dés 6 points sur chaque dé = 12 points
7 + 7		Deux semaines 7 jours par semaine = 14 jours
8 + 8		Les crayons de cire 8 crayons par rangée = 16 crayons
9 + 9		Le domino double neuf 9 points sur chaque côté = 18 points

Doubles plus un ou deux

Lorsque tu additionnes des nombres qui sont presque des doubles, comme 3 + 4 ou 9 + 7, pense aux doubles qui pourraient aider.

17. Adapté de *The School Survival Guide for Kids with LD (Learning Differences)* (p. 89) par Rhoda Cummings, Ed.D., et Gary Fisher, Ph.D., copyright © 1991. Utilisé avec la permission de Free Spirit Publishing Inc., Minneapolis (MN), 866-703-7322; www.freespirit.com. Tous droits réservés.

Par exemple, pour additionner 3 + 4, pense au double de 3 :
3 + 3 = 6; 6 + 1 = 7

Enseignez des stratégies fondées sur la propriété commutative

- Rappelez aux élèves que s'ils mémorisent une addition ou une multiplication, cela les aidera à se remémorer l'opération inverse.

Connaître l'un, connaître l'autre

L'ordre des nombres dans une addition et une multiplication ne change pas la réponse; c'est ce qu'on appelle la propriété commutative. Si tu sais que 2 + 3 = 5, tu sais également que 3 + 2 = 5.

Comptez en avançant ou en reculant pour résoudre les problèmes

- Encouragez les élèves à repérer le nombre le plus élevé et à compter en avançant pour additionner ou vers le bas pour soustraire.

Compter vers le haut

Lorsque tu additionnes deux nombres inférieurs à vingt, commence à compter à partir du nombre le plus élevé et ajoute le petit nombre.

Par exemple, pour additionner 7 + 2, pensez « 7 est le nombre le plus élevé. Il faut commencer à 7. Donc 7, (comptez 2 vers le haut), 8, 9. Donc 7 + 2 = 9. »

Compter vers le bas

Pour soustraire 1, 2 ou 3 d'un nombre, compter en reculant à partir du nombre le plus élevé.

Par exemple, pour faire 8 – 2, pensez « 8 (compter 2 en reculant), 7, 6 ». Donc 8 – 2 = 6. »

Encouragez les élèves à utiliser les tables d'addition pour se remémorer les soustractions et les multiplications connexes

- Enseignez les stratégies pour inverser les soustractions et utiliser la notion du double et d'autres stratégies pour multiplier. Par exemple :

Penser addition

Pour trouver la réponse à une soustraction que tu ne connais pas, inverse la soustraction en addition et trouve l'élément manquant.

Par exemple, tourne 11 – 7 en addition, 7 + ? = 11. Trouve l'élément manquant. Ainsi, comme 7 + 4 = 11, donc 11 – 7 = 4.

Commuter les multiplications

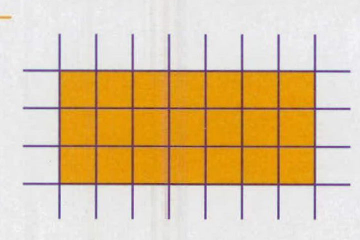
Utilise la propriété commutative. Si tu sais que 2 x 9 = 18, tu sais également que 9 x 2 = 18.

Pour multiplier par 0 :	0 x tout chiffre = 0
Pour multiplier par 1 :	1 x tout chiffre = ce nombre
Pour multiplier par 2 :	doubles
Pour multiplier par 3 :	doubles plus le nombre (3 x 2, pense : 2 x 2 = 4; 4 + 2 = 6)
Pour multiplier par 4 :	doubles plus doubles
Pour multiplier par 5 :	compte par multiples de 5
Pour multiplier par 6 :	compte par multiples de cinq, puis ajoute le nombre (6 x 7, pense : 5 x 7 = 35; 35 + 7 = 42)
Pour multiplier par 7 :	des faits que tu connais déjà – si tu sais que 3 x 7 = 21, tu sais que 7 x 3 = 21; mémorise 7 x 7 = 49 et 7 x 8 = 56
Pour multiplier par 8 :	si tu sais que 4 x 8 = 32, tu sais que 8 x 4 = 32 mémorise 8 x 8 = 64
Pour multiplier par 9 :	ajoute un zéro à l'autre nombre, puis soustrais ce nombre (9 x 2, pense : 20 – 2 = 18)
Pour multiplier par 10 :	ajoute 0 à l'autre nombre, p. ex., 10 x 6 = 60

Enseignez les stratégies de visualisation pour les tables de multiplication et de division

- Coloriez une grille de papier cartographique ou créez-en une avec des timbres, des boutons, des blocs, etc. et rédigez les équations mathématiques correspondantes sous la grille. Par exemple :

Visualiser les multiplications et les divisions



3 x 7 = 21
7 x 3 = 21
21 ÷ 3 = 7
21 ÷ 7 = 3



4 x 2 = 8
2 x 4 = 8
8 ÷ 4 = 2
8 ÷ 2 = 4

4 x 3 = 12
3 x 4 = 12
12 ÷ 4 = 3
12 ÷ 3 = 4

Enseignez des stratégies actives et encourageantes pour pratiquer les équations mathématiques

- Utilisez des jeux de cartes, des jeux de société et des cartes-éclair pour pratiquer les opérations. Par exemple :

Le défi de l'addition

Deux joueurs ont un paquet de cartes où les figures ont été enlevées. Les deux joueurs tournent deux cartes en même temps et annoncent la somme de leurs deux cartes. Le joueur avec la bonne réponse la plus élevée gagne un point. Le jeu se poursuit jusqu'à ce qu'un joueur atteigne un objectif prédéterminé, par exemple 25. Ce jeu peut également se jouer avec des dés à 10 ou à 12 côtés.

La course jusqu'à 1 000 des multiplications

Chaque joueur tire deux cartes d'un paquet de cartes et multiplie les deux nombres obtenus. Vérifiez la réponse avec une calculatrice. Si la réponse est bonne, inscrivez-la sur une fiche réponse, comme celle montrée ci-dessous. Les joueurs jouent tour à tour et additionnent leurs réponses à chaque tour. Le premier joueur à atteindre 1 000 gagne.

Ce jeu se joue également avec des dés à 10 ou à 12 côtés.

La course des multiplications

0			
			1 000

Cartes-éclair

Achetez ou fabriquez des cartes-éclair. Utilisez-les pour que les élèves s'exercent individuellement, pour faire des courses ou pour qu'ils s'exercent avec un partenaire.

Pour rendre le jeu plus complexe, utilisez des cartes-éclair triangulaires pour aider les élèves à se familiariser avec les 3 éléments d'une opération mathématique. Ces cartes peuvent être utilisées pour faire des additions et des soustractions ou des multiplications et des divisions. Utilisez des triangles avec des côtés de 10 cm x 10 cm x 10 cm, afin que lorsqu'ils sont tenus à bout de bras, l'élève puisse voir tous les chiffres de l'opération.

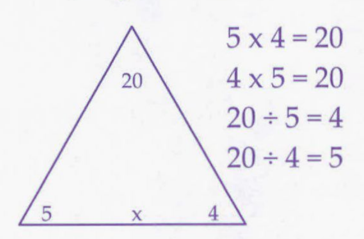
Par exemple : Addition

9

5 + 4

5 + 4 = 9
4 + 5 = 9
9 – 5 = 4
9 – 4 = 5

Multiplication



Cartes de crédit cognitives[18]

Les cartes de crédit cognitives (CCC) représentent une stratégie d'apprentissage qui donne aux élèves des indices non basés sur la mémoire et autogérés. Ces séries d'indices incitent les élèves à penser à leur processus de réflexion alors qu'ils tentent de résoudre un problème donné ou d'apprendre un concept. Une série d'indices devient la stratégie.

Le processus de développement d'une CCC débute lorsqu'un enseignant ou un élève identifie une procédure ou un concept que l'élève a de la difficulté à apprendre ou à mémoriser. L'élève commence ensuite, avec l'aide de l'enseignant, à élaborer une série d'indices qui l'aideront à penser à son traitement de l'information. L'élève et l'enseignant révisent les indices jusqu'à ce qu'ils aient la forme qui est la plus significative pour l'élève. L'enseignant s'assure que les indices sont des messages cognitifs et qu'ils contiennent peu de contenu et peu ou aucune information sur la procédure. La CCC devient un organisateur cognitif pour un sujet précis et est axée sur la façon dont l'élève apprend et mémorise, plutôt que sur ce que l'élève doit apprendre et mémoriser.

L'exemple ci-dessous montre une carte cognitive conçue par une élève de la 6e année qui estimait qu'elle « devait garder trop de choses dans sa tête en même temps » pendant qu'elle faisait des divisions en classe ou à la maison. Les questions de la CCC portent sur sa difficulté à commencer l'opération, à gérer le placement des décimales et à placer les valeurs et ce qu'elle doit faire avec les restes.

Mathématiques : Longues divisions

1. La question est-elle dans le bon format?
2. Le plus petit chiffre est-il à l'extérieur et le plus grand à l'intérieur?
3. Le petit chiffre va-t-il exactement dans le grand?
4. Dois-je emprunter?
5. Ai-je multiplié et soustrait?
6. Mes chiffres sont-ils au bon endroit?
7. Dois-je rapporter un chiffre?
8. Y a-t-il une décimale dans cette question?

18. Adapté de « Cognitive Credit Cards: Acquiring Learning Strategies », par Alan L. Edmunds, *Teaching Exceptional Children*, nº 31, 1999, p. 69, 70, 71. Copyright 1999 par The Council for Exceptional Children. Adapté avec permission.

9. Y a-t-il un reste? Quelle forme a-t-il et quelles sont ses unités?
10. Ai-je vérifié ma réponse? Est-elle logique?

Les CCC sont différentes selon les élèves. Le contenu dépend de la discussion entre l'enseignant et l'élève sur les indices et sur la façon dont l'élève découvre comment il pourrait le mieux résoudre le problème. Les enseignants peuvent utiliser des questions comme :

- Comment peux-tu te souvenir de ce à quoi tu dois penser pour commencer?
- À quoi dois-tu penser ensuite?
- Comment te demanderas-tu si tu t'es souvenu de toutes les étapes du processus?
- Comment vérifieras-tu si ton processus de réflexion fonctionne?

Une fois que l'enseignant et l'élève ont développé une série d'indices pour un sujet donné, ceux-ci sont imprimés sur une carte de la taille d'une carte de crédit. La carte de crédit cognitive est ensuite laminée et fixée à un cartable. Lorsque l'élève a besoin d'un rappel, comme pendant les travaux, leur stratégie cognitive personnalisée est toujours disponible. Cette stratégie peut être utilisée pour différents sujets.

Surveiller les progrès scolaires

Créez de multiples possibilités pour que les élèves puissent montrer ce qu'ils ont écrit. Utilisez diverses sources de renseignements pour obtenir un meilleur aperçu des forces et des problèmes de l'élève. Donnez aux élèves la chance de proposer des moyens alternatifs de démontrer leur apprentissage. Les élèves peuvent par exemple choisir de montrer ce qu'ils ont appris en préparant un bulletin de nouvelles, en écrivant une lettre aux auteurs, en préparant des kiosques, des modèles, des présentations dramatiques, des collages ou des présentations multimédias. Cela permet aux élèves d'utiliser leurs forces pour démontrer leurs connaissances.

Analyser les erreurs

Faites une analyse des erreurs des travaux et des tests pour déterminer les forces et les problèmes des élèves. Encouragez les élèves à analyser également leur rendement. Les élèves pourraient par exemple se poser les questions suivantes :

Mes erreurs sont-elles :

- le résultat d'une mauvaise lecture des instructions;
- des erreurs liées aux détails ou à l'oubli des détails;
- causées par une mauvaise compréhension des concepts;
- causées par de la difficulté à appliquer les concepts;
- liées au fait de faire un test, comme de l'anxiété;
- causées par de la difficulté à étudier?

Les erreurs de lecture des mots dans un passage sont-elles :

- le résultat d'une substitution de sens;
- causées par le fait d'avoir sauté des mots ou des lignes entières de texte?

Les erreurs de mathématiques sont-elles causées par :

- une mauvaise mémorisation des opérations mathématiques;
- une mauvaise compréhension des concepts;
- l'oubli de certaines parties d'une procédure;
- l'oubli de certains détails?

Évaluation du rendement

Utilisez les évaluations du rendement pour aider les élèves à comprendre les demandes liées à une tâche.

- Donnez des critères précis pour aider les élèves à se fixer des objectifs de rendement.
- Utilisez des exemples, des démonstrations et des aperçus des attentes pour donner des explications détaillées.
- Faites participer les élèves aux autoévaluations et donnez-leur des rétroactions précises au sujet de leur évaluation.
- Donnez des indices et des rétroactions précises pour permettre aux élèves d'établir de nouveaux objectifs d'amélioration du rendement.

Formats et procédures des tests

Ajustez les formats et les procédures des tests pour permettre aux élèves de démontrer leurs connaissances. Comme les élèves ayant des problèmes

d'impulsivité ont souvent de la difficulté avec les tests à choix multiples, pensez à faire des questions à réponses courtes ou des questions à trous. Lorsque vous devez poser des questions à choix multiples, montrez aux élèves à lire les réponses en silence avant de choisir une réponse.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Trouvez des moyens de rendre les tests plus faciles à gérer pour les élèves

- Assurez-vous que le format du texte est aéré et qu'il y a suffisamment d'espace blanc sur la page.
- Pensez aux avantages de donner des versions raccourcies des tests ou de diviser un test en plusieurs petites parties et de le faire pendant plusieurs courtes périodes s'étalant sur plusieurs jours.
- Assurez-vous que l'environnement est libre de toute distraction.
- Donnez plus de temps aux élèves pour faire le test.
- Pensez à intégrer de courtes pauses pour permettre aux élèves de bouger pendant les tests plus longs. Si les élèves ne peuvent pas quitter leur chaise, montrez-leur des techniques pouvant être faites depuis leur chaise, comme des tractions sur chaise.
- Examinez comment les élèves pourraient profiter de l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte pour faire les tests.
- Au besoin, réduisez la nécessité d'écrire et permettez à un élève de faire le test verbalement.

Portfolio d'apprentissage

Un recueil contenant des travaux des années antérieures d'un élève peut donner à l'enseignant une idée du développement personnel de l'élève et servir de fondement pour les attentes et les évaluations. Ces renseignements peuvent être partagés avec les parents pour les aider à appuyer leur enfant et l'enseignant dans le processus d'apprentissage.

Faire participer les élèves

Lorsque cela est possible, faites participer les élèves au processus d'évaluation. Encouragez-les à améliorer leurs habiletés d'autonomie sociale en les

sensibilisant à leurs propres forces et à leurs besoins et aux mesures de soutien dont ils ont besoin pour réussir en classe.

EXEMPLES DES STRATÉGIES

A-8
- Discutez des forces et des difficultés d'apprentissage individuelles avec les élèves. Discutez des stratégies qu'ils connaissent et utilisent et de ce qui fonctionne le mieux pour eux. Voir l'annexe A-8 pour un exemple d'outil permettant aux élèves d'identifier et de consigner les renseignements sur leurs forces et leurs difficultés.

A-9
- Donnez aux élèves l'occasion de déterminer ce qui pourrait les aider à apprendre. Consultez l'annexe A-9 pour un exemple d'outil « Ce qui fonctionne pour moi – Un inventaire. »
- Faites des rétroactions régulières aux élèves sur les progrès effectués.
- Faites participer les élèves au développement des évaluations et des rubriques des travaux.
- Faites participer les élèves à l'établissement des objectifs, aux réflexions et aux autoévaluations (p. ex., par des registres d'apprentissage, des fiches d'objectifs, des mentions d'autoréflexion sur des sections du portfolio et des rubriques d'autoévaluation).
- Définissez des heures régulières de vérification avec les élèves. Prévoyez de cinq à quinze minutes chaque jour ou une fois par semaine pour discuter de façon familière avec les élèves et savoir où ils en sont.

Approche d'équipe

Plusieurs élèves ayant le TDA/H ont besoin de soutien tout au long de la journée. Il faut souvent une approche d'équipe pour assurer que ces mesures de soutien sont constamment en place pour les élèves qui en ont besoin. Certains élèves pourraient profiter de l'aide d'un enseignant-conseiller qui serait leur porte-parole et leur lien avec les autres employés de l'école. Partagez les renseignements sur les stratégies qui fonctionnent pour chaque élève. Par exemple, prévoyez régulièrement des réunions d'équipe pour déterminer les stratégies d'enseignement qui profiteront à un certain nombre d'élèves de l'école. Ce type de discussion pourrait mener à des discussions plus approfondies sur les types de mesures de soutien appropriées pour un élève en particulier et sur les façons dont elles pourraient être mises en œuvre pour les différents sujets.

A-10 Voir l'annexe A-10 pour une liste de stratégies, qui pourraient être adaptées pour aider les élèves à lire, à écrire et à accomplir les tâches exigeant une motricité fine et une motricité globale.

A-11 Voir l'annexe A-11 pour une liste de stratégies d'apprentissage, y compris des moyens de développer l'attention et la mémoire.

Déterminer les stratégies potentielles n'est que le point de départ. Il est également essentiel que les équipes d'école évaluent l'efficacité de différentes stratégies afin que les enseignants puissent faire des ajustements à leur enseignement et adapter leur choix de stratégies aux besoins d'un élève en particulier.

A-12 Voir l'annexe A-12 pour un exemplaire de formulaire permettant d'évaluer l'efficacité d'une stratégie de soutien.

Des communications constantes entre les membres de l'équipe sont également essentielles pour créer un soutien scolaire efficace pour les élèves avec le TDA/H. Si un élève n'a pas besoin de PIP, les enseignants doivent élaborer un plan de partage des renseignements sur les mesures de soutien qui fonctionnent pour cet élève. Examinez l'exemple suivant de plan de soutien d'un élève en particulier adapté du plan utilisé au Medicine Hat High School. Ce plan informel de deux pages identifie les stratégies qui aideront un élève donné et contient les renseignements essentiels requis pour la planification de l'enseignement (comme le niveau de lecture). Les enseignants peuvent ajouter des renseignements à mesure qu'ils identifient des mesures de soutien additionnelles.

A-13 Voir l'annexe A-13 pour un modèle de ce plan de soutien personnalisé.

Plan de soutien personnalisé[19]

Nom de l'élève : David Élève — Enseignant-conseiller : Mme Carte

Classe : 10C — Année : 10e année

Niveau de lecture actuel : 7e année — Niveau de mathématiques actuel : 10

Enseignants : J. Terre (sciences) — J. H. Verbe (langue)

P. Numérique (mathématiques) — W. Carte (études sociales)

Vous trouverez ci-dessous une liste des stratégies et des mesures de soutien qui peuvent faciliter l'apprentissage de l'élève. Cochez uniquement celles qui s'appliquent à cet élève. N'hésitez pas à ajouter les stratégies que vous avez trouvées utiles et communiquez avec l'enseignant-conseiller si vous avez des questions ou des suggestions.

A. Emplacement du bureau

- ☐ à l'avant de la classe
- ☐ à l'arrière de la classe
- ☐ près de l'enseignant
- ☑ loin des distractions
- ☐ permettre à l'élève de rester debout
- ☐ fournir un espace de travail différent

B. Présentation de l'enseignement

- ☐ adapter le rythme des leçons
- ☐ souligner les principaux renseignements
- ☑ donner des exemples réalisés par d'autres élèves
- ☐ chromocoder le matériel imprimé
- ☑ séparer les renseignements en petites étapes
- ☑ photocopier les notes
- ☐ prévoir des périodes de révision régulières en classe

C. Exécution des travaux

- ☐ donner du temps supplémentaire
- ☐ couvrir une partie de la feuille de travail
- ☐ augmenter l'espace réponse
- ☐ réduire la quantité de renseignements ou de questions sur une page
- ☐ s'assurer que les élèves notent les renseignements dans leur agenda de travail
- ☑ permettre l'utilisation d'une calculatrice
- ☐ fournir une liste de vérification des étapes à faire pour compléter une activité
- ☑ utiliser un ordinateur pour faire les travaux

D. Soutien à l'attention

- ☐ réduire la quantité de matériel sur le bureau
- ☑ prévoir un ami qui expliquera les renseignements manqués
- ☐ fournir des listes de vérification pour les tâches organisationnelles
- ☑ utiliser des indices verbaux ou non-verbaux pour attirer l'attention de l'élève

E. Soutien au comportement

- ☐ prévoir un ami qui démontrera les comportements appropriés
- ☑ donner des renforcements positifs comme des félicitations verbales à voix basse
- ☐ utiliser un agenda pour communiquer avec les autres enseignants

19. Ce formulaire est adapté, avec permission, des travaux de January Baugh, Deb Rawlings et Carrie-Anne Bauche, Medicine Hat High School, Medicine Hat (AB), 2005.

F. Soutien à la lecture

- ☐ donner du temps supplémentaire
- ☑ lire avec un ami
- ☑ utiliser un logiciel de synthèse de la parole à partir du texte

G. Soutien à l'écriture

Réduire la demande d'écriture en permettant :

- ☑ l'utilisation d'un logiciel de traitement de texte
- ☐ d'écrire en abrégé plutôt qu'en paragraphes

H. Procédures d'évaluation

- ☐ plus petits blocs de renseignements ou concepts plus simples
- ☐ utiliser les critères individuels pour évaluer les tâches
- ☐ utiliser des notes ou des livres de référence durant les tests
- ☑ donner du temps supplémentaire pour faire les tests
- ☑ utiliser un logiciel de traitement de texte
- ☐ préciser les instructions

Troubles médicaux

-TDA/H combiné

- Médicament à action prolongée (pris à la maison)

- Asthme (sous contrôle, mais a un inhaleur dans son sac à dos pour les crises déclenchées par l'exercice)

☐ Il n'y a aucun trouble médical affectant l'apprentissage de cet élève.

Renseignements personnels

- Encourager David à envoyer des questions par courriel pour les travaux à la maison W. Mapp

- Il utilise également le courrier électronique pour s'envoyer des rappels des tests et des devoirs (avec une cc à papa).

- Il utilise son baladeur personnel pour écouter des romans. J.H. Word

Aide-enseignant

Cet élève obtient-il du soutien d'un aide-enseignant? ☐ Oui ☑ Non

Nom de l'aide-enseignant ____________________

Cocher le type de tâche requis :

- ☐ prendre des notes en classe
- ☐ vérifier la compréhension du contenu de l'élève
- ☐ enseigner de nouveau les concepts
- ☐ suivre l'évolution des travaux
- ☐ lire et expliquer les textes et les documents avec l'élève
- ☐ signaler à l'enseignant tous les renseignements importants sur le progrès ou la compréhension de l'élève
- ☐ appuyer les travaux en petit groupe
- ☐ écrire pour l'élève
- ☐ offrir un dépannage pour les technologies d'assistance
- ☐ surveiller l'attention que l'élève prête aux tâches
- ☐ faire un suivi des travaux (savoir les travaux qui doivent être remis, quand ils doivent être remis, la matière sur laquelle l'élève travaille)
- ☐ faire un suivi des cartables et du matériel
- ☐ régler les problèmes de discipline mineurs/signaler les problèmes majeurs à l'enseignant
- ☐ Disponibilité de l'aide-enseignant ____________________

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

CHAPITRE



Créer des liens et donner de l'espoir

« Il faut du temps pour créer une vie sociale riche et il faut du travail pour maintenir ces liens tout au long de la vie... Une vie équilibrée et socialement épanouie crée une joie que même les temps difficiles ne peuvent éteindre. » [Traduction]

- Hallowell et Ratey, 2005, p. 185

Le TDA/H peut présenter des défis difficiles à surmonter pour les élèves, les familles et les enseignants. Mais il peut aussi présenter des bons côtés : ces mêmes défis peuvent devenir des forces de caractère. Et pour certains élèves, le TDA/H peut en fait s'avérer un tremplin vers la créativité, l'innovation et la pensée novatrice. Le fait d'encourager les élèves et leurs parents à voir les bons côtés du TDA/H peut prévenir les expériences négatives. Les enseignants peuvent contribuer à ces effets positifs en offrant aux élèves et à leurs parents des occasions de :

- créer des liens;
- repenser le TDA/H;
- mettre les forces à profit;
- fournir un environnement sécuritaire et aimant;
- favoriser les champs d'intérêt;
- accroître la compréhension du TDA/H de l'élève.

Créez des liens

Un des moyens les plus importants de créer une perspective positive et prometteuse est d'aider l'élève à avoir le sentiment d'avoir des liens avec le reste du monde. Cela peut vouloir dire différentes choses pour différents élèves, entre autres, avoir des amis dans la classe, appartenir à un club, être passionné par une activité ou prendre soin d'un animal. Ce qui importe, c'est que les élèves sentent qu'ils font « partie d'un tout positif, plus grand [qu'eux-mêmes]. » (Hallowell et Ratey, 2005, p. 183).

EXEMPLES DE STRATÉGIES

■ Montrez aux élèves que vous croyez en eux

- Prenez le temps de parler un à un avec les élèves au sujet de leurs forces, leurs talents, leurs intérêts, leurs objectifs et leurs besoins. Demandez aux élèves comment ils apprennent le mieux et ce qui pourrait les aider à mieux apprendre et à se sentir solidaires avec l'environnement scolaire.
- Soutenez et faites participer les parents et les familles. La famille est le principal lien de la plupart des enfants.
- Encouragez les élèves à participer à des activités significatives dans la classe et à l'extérieur de celle-ci. Les activités en groupe et les activités en solitaire, comme la peinture ou la lecture, peuvent créer un sentiment d'appartenance si les élèves sont passionnés.

Repenser le TDA/H

En tant qu'enseignant, notre propre point de vue sur le TDA/H peut influer la façon dont nous interagissons avec les élèves ainsi que la façon dont ils se sentent au sujet d'eux-mêmes. En recadrant nos jugements du comportement des élèves avec le TDA/H en termes plus compatissants, nous pouvons créer des relations plus positives et faire de meilleurs choix en matière d'enseignement. Demandez-vous comment le fait de repenser le TDA/H peut vous aider et aider vos élèves.

Changements de mentalité au sujet du TDA/H[20]

De penser que l'enfant…	À comprendre que l'enfant…
est mauvais, énervant	a des problèmes, tolère mal la frustration
est réticent	est incapable
est paresseux, peu motivé	en a assez d'échouer et de se sentir impuissant, ne sait pas où ou comment commencer
tente d'attirer l'attention	a besoin de contacts, de soutien et d'être rassuré
est inapproprié	est inconscient
n'essaie pas	ne peut commencer, ne peut prêter attention, est facilement mêlé
est cruel	est sur la défensive, blessé, malheureux
est détaché	ne parvient pas à exprimer ses émotions
refuse de se calmer	est sur-stimulé
est rigide	ne comprend pas, est frustré, embarrassé, anxieux
tente de m'énerver	ne se souvient pas
fait de l'épate	a peu de jugement, ne se rend pas compte des répercussions sur les autres, surcompense

Repenser le TDA/H peut changer la façon dont les enseignants voient leur rôle et leurs relations avec les élèves. Cela peut entraîner un changement professionnel comme dans les exemples ci-dessous :

Changement professionnel – passer de :

Arrêter les comportements	à	prévenir les problèmes, limiter les mauvais choix,
Modifier les comportements	à	servir de modèle, utiliser des indices visuels,
Changer les personnes	à	changer les environnements, changer les stratégies

Mettez les forces à profit

Les personnes avec le TDA/H peuvent accomplir de grandes choses une fois qu'ils ont appris à canaliser leur énergie de façon positive. Elles deviennent souvent, par besoin, des apprenants créateurs et débrouillards.

20. Adapté avec permission de Diane Malbin, « Paradigm Shifts and FASD », Portland, (OR), Fetal Alcohol Syndrome Consultation, Education and Training Services, Inc., 1997 et de Diane Malbin, *Fetal Alcohol Syndrome and Alcohol-Related Neurodevelopmental Disorders: Trying Differently Rather than Harder*, Portland (OR), Fetal Alcohol Syndrome Consultation, Education and Training Services, Inc., 1999, p. 42.

Plusieurs personnes ayant le TDA/H estiment que leurs capacités créatrices et leur énergie leur donnent un avantage unique. Les personnes ayant le TDA/H ont souvent des traits comme une pensée divergente, de la spontanéité, de la créativité, de la curiosité, de l'intuition, de la débrouillardise et de la résilience. Un bon sens de l'humour et la volonté de faire les choses de façon non traditionnelle peuvent également leur être utiles. Ces personnes peuvent connaître de grandes réussites en choisissant des carrières, qui mettent à profit ces forces et ces capacités uniques. Par exemple, la recherche d'excitation et de stimulation peut mener à une carrière réussie dans le domaine des affaires, des loisirs, des sports et de l'art oratoire. La capacité de penser à plusieurs choses à la fois leur permet de connaître le succès dans les domaines de l'art et de l'innovation.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

- **Mettez à profit les forces et les champs d'intérêt des élèves**
  - Recherchez des renseignements sur les champs d'intérêt et les passions de l'élève. Fournissez-lui des occasions d'apprendre basées sur ces champs d'intérêt.
  - Donnez des choix de projets et de travaux qui encouragent les élèves à utiliser et à démontrer leurs forces.
  - Donnez des rétroactions précises sur les champs d'intérêt et les forces. Montrez aux élèves que vous avez remarqué ce qu'ils font et que vous y accordez de l'importance.

Fournissez un environnement sécuritaire

Plusieurs élèves ayant le TDA/H sont, selon Mel Levine « en mission [quotidienne] pour sauver l'honneur » (2002, p. 286, trad.). Il est essentiel que ces élèves aient un environnement sécuritaire et positif et que les enseignants les protègent des situations où ils peuvent se sentir humiliés ou rabaissés.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

■ **Créez un environnement d'enseignement accueillant pour tous les élèves**

- Créez un climat où tous les élèves sentent qu'ils peuvent faire des erreurs, sans craindre la critique ou le ridicule.
- Donnez des occasions aux élèves d'exprimer leurs sentiments, leurs préoccupations et leurs idées dans des journaux, des discussions, des réunions de classe et des réunions un à un avec l'enseignant.

Développez les champs d'intérêt

Les élèves ayant le TDA/H peuvent être frustrés par plusieurs des activités qu'ils ont à faire à l'école. Il est important que ces élèves trouvent des activités dans lesquelles ils sentent qu'ils réussissent, en classe ou à l'extérieur. Développer leurs champs d'intérêt donne aux élèves l'occasion d'être heureux, d'augmenter leur confiance et d'avoir un sentiment de pertinence.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

■ **Reconnaissez et respectez les champs d'intérêt choisis par l'élève**

- Donnez aux élèves des occasions d'augmenter leurs connaissances dans un de leurs champs d'intérêt. En augmentant leurs connaissances, les élèves pourraient également développer de la passion, de la motivation et de la confiance.
- Donnez aux élèves la chance de découvrir des activités qui font appel à leur imagination et qui ressemblent à des jeux pour eux. Cette exploration peut mener à la découverte de talents et de forces.
- Célébrez l'expertise des élèves. Le fait qu'on reconnaisse leur connaissance approfondie d'un sujet contribue à la confiance intellectuelle d'un élève ou à son impression d'être « intelligent ».
- Donnez aux élèves la chance de participer à des activités scolaires qui présentent leurs forces à leurs pairs (p. ex., arts, musique, théâtre, éducation physique).

- Encouragez les élèves à se joindre à des groupes, des équipes ou des organisations qui leur permettent de poursuivre leurs champs d'intérêt à l'école ou dans la communauté. Aidez-les à développer les habiletés sociales (p. ex., attendre son tour, écouter les autres) qui sont essentielles pour être un membre efficace d'un groupe.

Augmenter la compréhension du TDA/H de l'élève

Un moyen important de créer de l'espoir pour les élèves est de les aider à mieux comprendre le TDA/H ainsi que ses côtés positifs.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Créer des occasions pour les élèves de mieux connaître le TDA/H

- Décrire les difficultés de l'élève en termes réalistes mais positifs. Par exemple, Hallowell décrit le TDA/H de type principalement hyperactif impulsif de la façon suivante :

  « ... ton cerveau est turbocompressé. Cela signifie qu'il peut fonctionner très très vite. Le seul problème est que parfois, il ne parvient pas à freiner. Et il faut parfois lui donner une huile de moteur spéciale afin qu'il ne surchauffe pas. Mais avec la bonne huile et les bons freins, il pourrait gagner plusieurs courses » (Hallowell et Ratey, 2005, p. 129 [trad.]).

- Encouragez les élèves à discuter des répercussions du TDA/H sur l'école et sur les autres parties de leur vie. Examinez les moyens de présenter les côtés positifs du TDA/H dans le tableau « Un négatif peut être un positif! », élaboré par le Calgary Learning Centre.[21]

21. Adapté avec la permission du Calgary Learning Centre, Calgary (AB), 2000.

Un négatif peut être un positif!

Hyperactif et ne peut rester assis calmement	A beaucoup d'énergie et d'entrain
Facilement distrait, ne peut se concentrer	Remarque tout ce qui se passe autour de lui
Parle trop en classe	Est très sociable et se lie bien aux gens
Ne peut garder la tête à ses devoirs	Est fasciné par la nature
Passe des heures à jouer à l'ordinateur	Peut s'investir entièrement dans un projet
Est têtu et porté à se disputer	Est indépendant; sait ce qu'il veut
Ne planifie jamais; est impulsif	Réfléchit sur le moment et peut réagir rapidement
N'a pas la discipline nécessaire pour étudier	Apprend rapidement en observant et en pratiquant
Ne termine rien	Lance souvent de nouveaux projets
Rêve éveillé	A des tas d'idées créatrices

- Raconter des histoires positives au sujet de personnes ayant le TDA/H et de la façon dont le TDA/H affecte leurs vies. Par exemple :

  L'histoire de David Neelan est intéressante. En raison de son TDA/H, David oubliait souvent son billet lorsqu'il se rendait à l'aéroport. Cette expérience l'a incité à créer le billet électronique. David est maintenant le PDG de JetBlue Airlines et nous pouvons voyager l'esprit en paix sans penser à nos billets.

- Encouragez les élèves ayant le TDA/H à dresser une liste des qualités positives associées au TDA/H. Examinez la liste suivante créée par le Calgary Learning Centre dans le cadre de leurs travaux avec les jeunes affectés par le TDA/H.[22]

22. Adapté avec permission du Calgary Learning Centre, Calgary (AB), 2000.

Dix bonnes choses au sujet des personnes ayant le TDA/H

- Ont beaucoup d'énergie.
- Peuvent faire plusieurs choses à la fois.
- Posent de bonnes questions.
- Donnent des réponses intéressantes.
- Ont un bon sens de l'humour.
- Voient les détails que d'autres personnes peuvent manquer.
- Peuvent penser à des façons différentes de faire les choses.
- Sont enthousiastes.
- Ont de l'imagination et sont créatives.
- Sont sensibles et font preuve de compassion.

- Fournir des livres sur le TDA/H que les élèves peuvent lire et aborder avec leurs familles. Par exemple :

  Vincent, Annick. *Mon cerveau a besoin de lunettes : vivre avec l'hyperactivité*, Lac Beauport (QC), Éditions Académie Impact, 2004.

B-1

Voir l'annexe B-1 pour plus d'informations sur ces livres destinés aux enfants et aux jeunes ayant le TDA/H.

CHAPITRE



Le passage à l'autonomie

« L'enseignement peut ouvrir beaucoup de portes, mais on ne peut les ouvrir que soi-même. » [Traduction]

– Ancient proverbe chinois

Les élèves ayant le TDA/H profitent d'une structure uniforme et de mesures de soutien qui visent leurs difficultés en matière d'attention, d'hyperactivité et d'impulsivité. En même temps, leur réussite à l'école et dans la vie augmente à mesure qu'ils acquièrent de l'indépendance en développant des habiletés d'autosurveillance, d'organisation et d'autonomie sociale. La planification des transitions est également importante pour les aider à passer à un nouvel environnement.

Organisation

Les troubles de l'attention interfèrent souvent avec l'organisation et la gestion du temps. Afin d'augmenter leur indépendance, les élèves ayant le TDA/H doivent développer des stratégies pour améliorer l'organisation et la gestion du temps. À mesure que les élèves vieillissent, ils doivent de plus en plus souvent être à l'heure, avoir un plan, établir des priorités et gérer leurs biens – conserver ce qui est important et se débarrasser de ce qui ne l'est pas. Pour être organisé, il faut pouvoir concentrer son attention, ce qui représente un défi important pour les élèves ayant le TDA/H.

Les stratégies décrites précédemment portent sur des structures externes et des routines qui aident les élèves à s'organiser, comme des listes de choses à faire, des agendas de devoirs, des horaires, la planification de projets et le chromocodage du matériel. Il est important de démontrer l'utilisation de stratégies organisationnelles, d'encourager les élèves à les mettre à l'essai et de donner des rétroactions précises et révélatrices au sujet des résultats. L'élève devient autonome lorsqu'il découvre

ce qui fonctionne le mieux et devient « suffisamment » organisé pour réduire son niveau de stress et répondre aux demandes de la vie quotidienne.

Autosurveillance

Une composante importante de l'attention est l'autosurveillance. Cette composante consiste à vérifier une tâche en cours, à en évaluer les progrès et à procéder à des ajustements au besoin. Cela signifie également analyser une tâche terminée et s'assurer qu'elle a été accomplie correctement. En bref, l'autosurveillance est le processus de se « regarder » faire quelque chose pendant que nous la faisons.[23]

La précision de l'autosurveillance est moins importante que la conscience de soi qui en découle.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

■ **Créez des occasions pour que les élèves deviennent plus conscients de leurs propres comportements et de leur rendement**

- Encouragez les élèves à recueillir des renseignements sur leur comportement. Ciblez un comportement désirable et présentez à l'élève une méthode pour noter la fréquence de ce comportement durant une période donnée. Les élèves pourraient, par exemple, utiliser des feuillets autocollants sur leur bureau pour noter chaque fois qu'ils contribuent à une discussion pendant une période de cours sur les langues.
- Donnez des listes de vérification et des critères pour aider les élèves à évaluer leur propre travail. La liste de vérification suivante est un exemple de la façon dont un élève peut évaluer son approche d'apprentissage.

23. Thorne et Thomas, 2003.

Autoévaluation **Travailler de façon autonome**			
Aujourd'hui :	La plus grande partie de la journée	Une partie de la journée	Pas du tout
1. J'ai bien écouté.			
2. J'ai suivi les instructions de l'enseignant.			
3. Je me suis demandé « Que dois-je faire? »			
4. J'ai commencé à travailler immédiatement.			
5. J'ai terminé toutes les tâches.			
6. J'ai vérifié mes travaux finis.			
7. Je me suis dit : « Bon travail! »			

- Donnez un signal qui indique à l'élève qu'il doit penser à ce qu'il fait. Le signal pourrait être une minuterie sur la montre de l'élève ou un bip sonore sur une bande vidéo lorsque l'élève porte un casque d'écoute. Lorsque le signal se fait entendre, l'élève doit se poser des questions d'autosurveillance comme « Est-ce que je fais ce que je suis censé faire? » « Suis-je concentré sur la tâche? » Une carte posée sur le bureau et illustrant le fait de participer à la tâche en cours peut être utile. Les élèves peuvent également tenir un registre de leurs propres comportements pour suivre leurs progrès au fil du temps.

Enseignez les stratégies d'autosurveillance

- Montrez aux élèves comment dresser une liste de choses à faire chaque jour et développer une routine de vérification de cette liste. Ils peuvent utiliser cette liste pour se faire des aide-mémoire.
- Travaillez avec les élèves pour créer des listes de vérification permettant de guider leur comportement dans les domaines où ils ont de la difficulté ou aidez-les à dresser des listes de vérification personnelles. Une liste de vérification pour le « départ de l'école » peut, par exemple, aider l'élève à s'assurer qu'il a tout le matériel qu'il doit apporter à la maison (voir la section intitulée « Cartes de crédit cognitives » aux pages 96 et 97 pour de plus amples renseignements sur l'utilisation d'indices autogérés).

- Utilisez la technique de « Réfléchir à voix haute » pour montrer aux élèves comment se poser **à eux-mêmes** quatre questions pour faciliter le processus de résolution des problèmes.[24] Cela les aide à organiser leur pensée et favorise la verbalisation puisqu'ils doivent répondre à une série de questions. Le processus est plus efficace lorsque les élèves se posent **à eux-mêmes** les questions plutôt que de répondre aux questions posées par l'enseignant.

Réfléchir à voix haute

1. Définir le problème : Que suis-je censé faire?
2. Penser aux solutions de rechange et préparer un plan : Quels sont les plans?
3. Surveiller l'évolution du plan : Comment fonctionne mon plan?
4. Évaluer son plan : Est-ce bien fait?

- Identifiez les stratégies que les élèves peuvent utiliser lorsqu'ils sont bloqués, comme les stratégies suivantes : [25]

Que faire lorsque je suis bloqué

1. Lire les instructions deux autres fois.
2. Souligner les mots clés.
3. Examiner un exemple et répéter les étapes dans ma tête.
4. Copier l'exemple et le refaire seul.
5. Repartir à zéro. Copier la question ou essayer d'écrire la réponse sur une autre feuille de papier et refaire le problème seul.
6. Inscrire une étoile près de la question, la passer et y revenir plus tard.

24. Adapté avec permission de Bonnie W. Camp et Mary Ann S. Bash, *Think Aloud: Increasing Social and Cognitive Skills – A Problem Solving Program for Children: Classroom Program Grades 1-2,* Champaign (IL), Research Press, 1985, p. 41, 56.
25. Adapté avec permission de Dana Antayá-Moore et Catherine M. Walker, *Smart Learning: Strategies for Parents, Teachers and Kids,* Edmonton (AB), Smart Learning, 1996, p. 5.

Encouragez les élèves à essayer au moins trois de ces stratégies avant de demander de l'aide.

Autonomie sociale

L'autonomie sociale est la capacité d'une personne à agir en son nom propre. L'autonomie sociale encourage les personnes à évaluer les options et à faire des choix réfléchis pour l'avenir.

Pour faire preuve d'autonomie sociale, les élèves avec le TDA/H doivent reconnaître, accepter et comprendre leurs troubles de l'attention et les répercussions qu'ils ont sur leur apprentissage et leur comportement. Ils doivent être responsables d'eux-mêmes et apprendre des stratégies de résolution de problèmes et d'établissement d'objectifs. Le processus d'autonomie sociale doit commencer dès les premières années d'école et être mis en pratique activement durant le premier et le deuxième cycle du secondaire.

Les élèves ayant le TDA/H peuvent ne pas avoir un haut niveau d'autonomie sociale pour différentes raisons, dont les suivantes :

- Ils sont incapables d'identifier clairement et de décrire leurs capacités, leurs besoins et les conditions d'apprentissage qu'ils préfèrent. Ces difficultés peuvent se produire en raison de troubles du langage, d'un manque d'habiletés sociales, d'un manque de pratique ou d'un manque de connaissance d'eux-mêmes en tant qu'apprenants.
- On ne leur a jamais enseigné directement les habiletés d'autonomie sociale, ou encore personne ne les a aidés dans les situations où ils auraient eu besoin de faire preuve d'autonomie sociale.
- Ils ont une confiance limitée en leurs capacités et, par conséquent, sont réticents à poser des questions en classe ou à demander de l'aide.
- Ils craignent qu'on ne les trouve stupides ou dérangeants.
- Ils ont une approche passive quant à leur propre apprentissage et croient que leur avenir est hors de leur contrôle – ils ont tendance à trop se fier à leurs parents et à leurs enseignants pour qu'ils fassent des choix à leur place.
- Ils ne savent pas à qui demander de l'aide, quoi demander ou comment utiliser les mesures de soutien.
- Ils sont découragés parce qu'ils ont rencontré des gens qui ne comprenaient pas le TDA/H ou qui estimaient que des adaptations et de l'aide n'étaient pas nécessaires.

En raison de ces obstacles, les élèves ayant le TDA/H ont besoin de soutien pour apprendre et pratiquer l'autonomie sociale.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Créez des occasions pour les élèves d'augmenter leurs connaissances et leur compréhension de leur propre TDA/H

- « Démystifiez » le trouble. Utilisez des analogies pour aider les élèves à comprendre comment le TDA/H affecte les particuliers. Par exemple :
  - votre cerveau est comme une voiture de course turbocompressée, mais les freins ne fonctionnent pas bien;
  - avoir le TDA/H, c'est comme conduire une voiture quand les essuie-glaces fonctionnent.
- Présentez des renseignements sur les défis et les « bons côtés » du TDA/H.
- Fournissez des ressources complémentaires sur le TDA/H comme des vidéos, des livres et des sites web fiables.
- Donnez aux élèves plus âgés l'occasion de faire des projets et des recherches sur le TDA/H.

Créez des occasions pour les élèves d'identifier et d'explorer leurs propres forces et besoins

A-14 A-15

- Faites participer les élèves à des activités structurées pour explorer leurs préférences en matière d'apprentissage, leurs forces et leurs difficultés. Voir les annexes A-14 et A-15 pour deux outils que les élèves peuvent utiliser « Fais l'inventaire de tes forces » et « Découvre ce que tu as à améliorer ».
- Encouragez les élèves à parler à voix haute de leur processus de réflexion. Aidez-les à reformuler leurs idées en termes positifs pour souligner leurs forces et leurs besoins en matière d'apprentissage.
- Expliquez les résultats des évaluations afin que les élèves puissent comprendre leurs capacités, leurs besoins et les répercussions sur leur apprentissage scolaire et leur avenir.

- Donnez des rétroactions précises pour aider les élèves à comprendre leurs forces et leurs besoins et comment le TDA/H les affecte personnellement.
- Faites participer les élèves au processus d'identification et de mise à l'essai de différentes stratégies et de mesures de soutien et de réflexion sur celles-ci afin qu'ils puissent mieux comprendre les stratégies correspondant le mieux à leurs forces et à leurs besoins.

Enseignez des stratégies pour améliorer les habiletés de communication

A-16
- Aidez les élèves à expliquer leur TDA/H aux autres. Encouragez l'utilisation de repères graphiques, comme le tableau S-V-A pour noter les questions et les réponses au sujet de leur TDA/H. Voir l'annexe A-16 pour un exemple de tableau S-V-A.

A-17
- Les personnes autonomes socialement doivent être bien informées et organisées afin d'être efficaces. Aidez les élèves à se préparer pour des réunions, des conversations avec les enseignants de différentes matières et d'autres situations liées à la planification de leur avenir. Démontrez les interactions et les approches de résolution de problèmes appropriées et faites faire des jeux de rôle. Consultez l'annexe A-17 pour une feuille de conseils intitulée « Développe ton autonomie sociale ».

A-18
- Présentez aux élèves des moyens alternatifs de demander de l'aide, comme le formulaire « Billet de demande d'aide » ci-dessous.[26] Une fiche reproductible est présentée à l'annexe A-18.

Demande d'aide

Date : ________________________________

Monsieur, Madame, ________________________,
(nom de l'enseignant)

Voici les points avec lesquels j'éprouve de la difficulté :

- ☐ comprendre mes manuels
- ☐ savoir quels sont mes devoirs
- ☐ faire mes devoirs

26. Ce formulaire est adapté avec l'autorisation de Mary Cole et Anne Price, *T'NT: Tips 'N Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary (AB), Calgary Learning Centre, 1999, p. ii (Fiches reproductibles).

- ❑ écouter en classe
- ❑ prendre des notes
- ❑ faire des tests
- ❑ finir mes devoirs
- ❑ autres ____________________

Pourrions-nous nous rencontrer pour en discuter?

Deux périodes où je pourrais vous rencontrer :

____

____

Signature de l'élève : ____________________

Donnez aux élèves des occasions de planifier et de résoudre les problèmes

- Aidez les élèves à être socialement autonomes avant que les problèmes ne commencent.
- Faites participer les élèves à la résolution de problèmes et à l'élaboration de plans portant sur leurs propres difficultés. La consultation des élèves et leur participation devraient augmenter à mesure qu'ils évoluent à l'école.
- A-19 Aidez les élèves à établir des objectifs appropriés et réalistes pour leur apprentissage. Une des stratégies est d'établir des objectifs SMART : Spécifiques, Mesurables, Atteignables, Réalistes, en Temps opportun. Consulter l'annexe A-19 pour un exemple d'organisateur d'objectifs.
- Utilisez les évaluations du rendement et des dossiers. Donnez des modèles, des séances de pratique et des rétroactions sur l'autosurveillance afin de faire participer activement les élèves à l'évaluation de leur rendement et de les rendre plus responsables face à leur apprentissage.
- Faites un suivi avec les élèves pour évaluer jusqu'à quel point ils ont atteint leurs objectifs. L'autosurveillance et l'évaluation sont importantes pour établir des objectifs réalistes.
- Facilitez les relations entre les élèves et les conseillers scolaires ou les mentors.

Planifier les transitions

À mesure que les élèves avancent à l'école, ils feront face à plusieurs transitions. Tous les élèves pourraient profiter de la planification des transitions, mais cela est particulièrement important pour les élèves ayant le TDA/H.

Planifier les transitions signifie aider les élèves à examiner les options, à développer des compétences, à identifier des ressources et à développer des connaissances pour réagir efficacement aux changements qu'ils vivront durant leurs années d'école et tout au long de leur vie.

Une transition réussie implique une planification, une collaboration et une compréhension réussies.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

- **Faire de la planification des transitions une activité continue**
  - Commencez longtemps avant la transition.
  - Prenez les décisions en fonction de votre compréhension des besoins des élèves, de leurs champs d'intérêt et de leurs préférences.
  - Soyez ouverts aux nouvelles idées et possibilités puisque les plans et les objectifs de transition changeront avec le temps.
  - Gardez un registre écrit du processus de planification des transitions, y compris des objectifs et des engagements pris par les personnes participant à la planification.
- **Faire de la planification des transitions un processus de collaboration**
  - Faites participer les parents et les élèves au processus de planification et de prise de décisions. Les élèves devraient graduellement assumer une plus grande responsabilité en matière de planification.
  - Mettez à profit les préférences et les champs d'intérêt des élèves et assurez-vous que toutes les personnes qui participent conviennent que la planification est axée sur l'élève.
  - Respectez la langue et la culture de l'élève et des parents.

- Faites participer des partenaires communautaires, comme des conseillers du postsecondaire ou des conseillers en emploi, lorsque cela est approprié.

S'assurer que la planification des transitions a une plus grande portée

- Tenez compte des besoins sociaux, professionnels et personnels des élèves, en plus de leurs besoins scolaires.
- Aidez les élèves à devenir conscients de leurs forces, de leurs champs d'intérêt et de leurs besoins et encouragez-les à utiliser ces connaissances comme un point de départ pour la prise de décisions et la résolution de problèmes.
- Donnez aux élèves des occasions de développer des habiletés de résolution des problèmes, de surveiller et de contrôler leur propre rendement et d'interagir de façon appropriée avec leurs pairs, leurs enseignants et d'autres adultes.
- Aidez les élèves et leurs parents à apprendre quels sont les soutiens et les adaptations qui pourraient les aider à atténuer leurs problèmes d'attention.

La planification des transitions est un processus continu qui consiste à aider les élèves à se préparer pour l'avenir. Il commence le premier jour d'école et se poursuit tout au long de la vie. Lorsque les élèves font face à un changement important de leurs routines, de leurs environnements ou de leurs expériences, ils profiteront de plans et de mesures de soutien qui tiennent compte de leurs besoins et de leurs forces. Lorsque les élèves ayant le TDA/H approchent de la fin de leurs études secondaires, la planification des transitions revêt un caractère encore plus critique.

Durant les années à l'élémentaire

Durant les études au niveau élémentaire, les problèmes de transition sont souvent axés sur des changements dans la classe ou dans l'école et des changements de routine, comme le fait d'utiliser un moyen de transport différent (p. ex., prendre l'autobus pour la première fois, utiliser les transports en commun seul) ou de gérer de longues périodes non structurées, comme les heures de lunch.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Soutenir les élèves et leurs parents dans leur préparation pour les transitions à venir

- Identifiez les habiletés requises dans le prochain environnement et donnez des occasions de développer ces habiletés.
- Écoutez les préoccupations de l'élève au sujet des transitions et discutez fréquemment des transitions.
- Soulignez les aspects positifs du nouvel environnement.
- Aidez les élèves à comprendre les différences entre l'environnement actuel et le nouvel environnement, y compris les changements de routine, d'attentes ou de règles.
- Encouragez l'indépendance en aidant les élèves à établir des routines régulières pour les devoirs et l'étude.
- Permettez aux élèves de visiter leur nouvelle salle de classe ou leur nouvelle école et de rencontrer leur nouvel enseignant.
- Encouragez les parents à devenir des défenseurs pour leurs enfants.

Durant le premier cycle du secondaire

C'est souvent pendant les années d'études secondaires que les élèves et leurs parents commencent à penser à ce que l'élève pourrait vivre une fois qu'il aura quitté l'école secondaire.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Commencez la planification de la transition durant le premier cycle du secondaire

- Encouragez les élèves à apprendre quels sont leurs forces et leurs besoins.
- Faites participer les élèves à la planification des transitions et à l'établissement d'objectifs.

- Créez des possibilités pour les élèves d'évaluer leurs progrès pour atteindre leurs objectifs et d'élaborer des plans pour partager ces renseignements avec leurs enseignants et leurs parents.
- Montrez aux élèves comment expliquer leurs besoins aux autres et à devenir socialement autonome.
- Enseignez des stratégies d'étude efficaces, comme la gestion du temps, la prise de notes, les habiletés aux études et les stratégies pour les aider à passer leurs tests.
- Examinez la possibilité d'utiliser des technologies d'aide comme mesure de soutien à l'apprentissage.
- Encouragez les élèves à commencer à penser aux possibilités de carrière.

MYTHE

Le TDA/H est un trouble de l'enfance uniquement.

RÉALITÉ

Le TDA/H affecte les enfants et les adultes. La plupart des enfants ayant le TDA/H continuent de montrer des signes importants d'hyperactivité et de distraction durant l'adolescence et la vie adulte, même si les caractéristiques changent à mesure que la personne vieillit. Par exemple, l'hyperactivité et l'impulsivité peuvent diminuer et la capacité à se concentrer peut augmenter. De plus, plusieurs adolescents et adultes apprennent des stratégies qui les aident à surmonter leurs troubles de l'attention et semblent avoir « surmonté » leur TDA/H. Les adultes peuvent avoir d'autres symptômes, comme des troubles émotifs (p. ex., changements brusques d'humeur, stress, intolérance) en raison de leurs problèmes d'attention.

Durant le secondaire deuxième cycle

La planification des transitions durant le deuxième cycle du secondaire est généralement axée sur le passage à l'éducation postsecondaire ou à l'emploi et à une vie autonome. Les élèves doivent commencer à restreindre leurs choix et à choisir des carrières ou des études postsecondaires en fonction de leurs champs d'intérêt, préférences, besoins, forces et capacités.

À titre d'information

Pour de plus amples informations sur les moyens d'aider les élèves à planifier leurs études postsecondaires, visitez le site web de l'Alberta Learning Information Service (ALIS) au www.alis.gov.ab.ca/ et téléchargez des copies du guide intitulé *La planification des études postsecondaires* pour les élèves et les parents.

EXEMPLES DE STRATÉGIES

Soutenez le processus de planification des transitions durant le deuxième cycle du secondaire

- Évaluez la préparation scolaire de l'élève, son niveau d'autonomie sociale, ses habiletés techniques, ses habiletés sociales et ses habiletés reliées à la vie indépendante.
- Aidez les élèves et leurs familles à examiner les différences et les similitudes entre les environnements de l'école secondaire, d'un établissement postsecondaire et d'un milieu de travail.
- Aidez les élèves et leurs familles à faire le lien entre l'intérêt pour une carrière et l'intérêt pour l'éducation postsecondaire.
- Encouragez les élèves à faire des recherches sur les conditions d'admission des établissements postsecondaires.
- Encouragez les élèves à faire des recherches sur les types de mesures de soutien, d'arrangements et de technologies d'assistance offerts aux élèves avec le TDA/H dans les établissements postsecondaires.
- Donnez aux élèves et à leurs familles des renseignements au sujet des programmes offerts par les agences ou les communautés qui visent à soutenir les jeunes adultes ayant le TDA/H, comme le Alberta Human Resources and Employment et les groupes locaux du Children and Adults with Attention Deficit Disorder (CHADD).
- Discutez des avantages des expériences de bénévolat et des emplois rémunérés pour aider les élèves à explorer leurs intérêts professionnels et d'acquérir des compétences en demande sur le marché.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

CHAPITRE



Se tenir au courant

> *« Si vous ne posez pas les bonnes questions, vous n'obtiendrez pas les bonnes réponses. Une question bien posée pointe souvent vers la bonne réponse. »* [Traduction]
>
> - Edward Hodnett

L'information sur le TDA/H changent constamment. Les publications de recherche, la presse et les sites web présentent de nouveaux renseignements chaque jour. Plus le titulaire de classe a d'information sur la nature, les effets et les traitements du TDA/H, plus il sera en mesure d'aider les élèves. Afin de tirer le maximum de ces renseignements, les enseignants doivent savoir quelles questions poser, où chercher les réponses, avec qui communiquer et comment évaluer la fiabilité des sources d'information.

Choisir les sujets à rechercher

Recherchez de l'information sur une variété de sujets, des stratégies d'enseignement aux traitements parallèles. Dressez une liste des sujets possibles. Par exemple, quels sont les principaux symptômes du TDA/H? Quels sont les effets du TDA/H sur le comportement et l'apprentissage? Quels sont les points controversés? Certains traitements sont-ils plus crédibles que d'autres? Notez ces questions et utilisez-les comme point de départ pour vos recherches.

Réduisez la question à l'essentiel en faisant d'abord une liste des questions et des problèmes d'ordre général, ne retenant que les plus importants. Essayez de formuler la question clé aussi clairement que possible. Par exemple :

- Quels effets les caractéristiques du TDA/H ont-elles sur le choix des stratégies d'enseignement?
- Comment les technologies d'aide pourraient-elles aider cet élève à apprendre?

- Quels sont les moyens d'aider cet élève à améliorer ses habiletés de lecture et d'écriture?
- Quel est le lien entre les difficultés d'apprentissage de cet élève et les symptômes de TDA/H qu'il présente?

Trouver des renseignements

- Les gens peuvent être d'excellentes ressources. Songez à consulter vos collègues, les organismes communautaires, les professionnels du domaine et les bibliothécaires.
- Les documents imprimés peuvent contenir divers renseignements. Les journaux, les magazines et les périodiques sont des sources accessibles et récentes de renseignements généraux. L'exemplaire de votre bibliothèque locale du *Guide to Periodical Literature* ou du *Canadian Periodical Index* vous permettra de trouver le nom des publications pertinentes. D'autres documents imprimés, tels que des livres, des dépliants, des rapports annuels et des bulletins d'organismes pertinents, peuvent fournir des renseignements généraux susceptibles de vous aider à orienter vos recherches. Pour une liste de livres destinés aux enseignants, consultez l'annexe B-1 et la bibliographie aux pages 171 à 176.

B-3

- La télévision, les vidéos et d'autres ressources numériques proposent de l'information sur des questions et des sujets de nature générale et particulière se rapportant au TDA/H.

Utiliser Internet

Internet offre une vaste quantité de renseignements sur tous les sujets imaginables. Il faut toutefois être prudent lorsqu'on utilise Internet et vérifier la fiabilité des sources. La documentation en ligne est souvent liée par le truchement de la page d'accueil de la bibliothèque à d'autres ressources virtuelles en ligne. Le fait de passer du site web d'une bibliothèque à Internet permet de gagner du temps et d'assurer la fiabilité des renseignements.

Les services Internet incluent le World Wide Web, les salles de clavardage, les évènements en temps réel sur support vidéo et audio, les listes d'envoi, les groupes de discussion, les forums web et le courrier électronique pour communiquer avec vos contacts.

Un moteur de recherche est un index des renseignements qu'on trouve sur Internet. Les moteurs de recherche permettent de faire des recherches à l'aide de mots-clés. Le meilleur moyen de choisir le ou les mots-clés consiste à utiliser

le mot le moins usité que contient l'expression recherchée. Par exemple, plutôt que de taper « type de médicaments pour le TDA/H », tapez simplement « médicaments TDAH » pour faire votre recherche.

Vous trouverez ci-après une liste des moteurs de recherche courants :

- www.google.ca
- www.ask.com
- www.altavista.fr
- www.yahoo.com/qc
- www.journalismnet.com/francais
- www.dogpile.com (présente des renseignements tirés de plusieurs moteurs de recherche)

Différents moteurs de recherche accèdent à différentes parties du web. Vous devriez donc en utiliser trois ou quatre pour faire vos recherches.

Consultez également les sites des médias, comme www.radio-canada.ca et www.tv5.ca.

Évaluer les renseignements trouvés sur Internet

N'importe qui peut créer un site web et proposer de l'information. En raison de la diversité du matériel offert sur Internet, qu'il s'agisse de fiction, d'opinions et de faits, il incombe à l'utilisateur d'évaluer la qualité de la source de renseignements. Il est essentiel de pouvoir se renseigner sur les titres de compétence de l'auteur et sur la qualité de la publication ou du site web, ainsi que de déterminer si le matériel a fait l'objet d'un examen avant sa publication et d'évaluer son degré d'exhaustivité et le ton sur lequel il est présenté.

Vérifier la fiabilité des sources

Utilisez les cinq grandes questions suivantes pour évaluer la source d'information qui vous intéresse :

- **Qui** est l'auteur? Où travaille-t-il? Dans un établissement reconnu ou pour le gouvernement? D'autres personnes ont-elles mentionné l'auteur? Dans le cas des sites web, l'auteur ou l'organisme sont-ils mentionnés?

- **Quel** est le but de la source? Qui est l'auditoire? Présente-t-on des faits ou fait-on de la propagande – l'auteur utilise-t-il des faits ou des émotions pour faire valoir son point de vue? Le but du site web est-il de vendre ou de promouvoir un produit ou un service?
- **Quand** le matériel a-t-il été créé? Dans le cas des documents imprimés, vérifiez la date de publication et s'il s'agit d'une première édition ou d'une version révisée. Dans le cas d'un site web, vérifiez si les liens fonctionnent toujours et à quand remonte la dernière mise à jour du site. Du matériel plus ancien peut contenir de l'information et des statistiques périmées.
- **Où** la source a-t-elle été publiée ou créée? L'éditeur ou le journal sont-ils fiables? La revue est-elle soumise à un examen? Dans le cas des sites web, certains noms de domaine peuvent donner une indication de la fiabilité. Par exemple, le suffixe « .edu » représente une université américaine et « .gov » représente le gouvernement canadien, deux sources fiables.
- **Comment** puis-je dire si une source est exacte? Vérifiez les sources en comparant les idées et les faits proposés avec ceux provenant d'autres sources. Essayez de déterminer si la source est partiale ou mal informée. Les auteurs ou les sites web peuvent traiter de sujets qui ne relèvent pas de leur domaine d'expertise. Certains utilisent des sources peu fiables et se contentent de retransmettre ces renseignements. Ils peuvent également avoir des intentions cachées, par exemple, leur but est peut-être de vous vendre un produit. S'il s'agit d'un livre, cherchez à savoir comment il a été évalué par d'autres lecteurs.

Comparer les sources

Plus vous disposez d'information sur un sujet, mieux vous comprendrez les enjeux. En général, consultez au moins trois sources. Certains renseignements peuvent être contradictoires ou n'être d'aucun secours. S'il s'agit de questions controversées, où les gens ont choisi leur camp, vous devrez déterminer si la recherche est fiable et si elle prouve ce qu'elle avance.

Évaluer les renseignements médicaux[27]

Il est important de traiter avec scepticisme les rapports des médias sur les percées médicales. Les questions suivantes vous aideront à évaluer les reportages sur les options en matière de soins de santé.

27. Adapté de Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder, « Complementary and Alternative Treatments », What We Know Information Sheet No. 6, *National Resource Centre on AD/HD*, octobre 2003, www.help4adhd.org/documents/WWK6.pdf (consulté en mai 2006).

- Quelle est la source de l'information?
- Qui est l'autorité dans le domaine?
- Qui a financé les recherches?
- S'agit-il de résultats préliminaires ou ont-ils été confirmés?

En outre, vous devez vous poser les questions suivantes au sujet des traitements du TDA/H dont font état les médias et d'autres sources.

- Des essais cliniques (tests scientifiques vérifiant l'efficacité et l'innocuité d'un traitement sur des sujets humains consentants) ont-ils été effectués? Quels ont été les résultats?
- Le public peut-il obtenir de l'information sur ce traitement auprès d'associations de recherche ou sur les sites web sur les médicaments tel que http://www.passeportsante.net/Fr/Accueil/Accueil.aspx?
- Existe-t-il un organisme national des praticiens? Les praticiens qui mettent ces traitements en pratique doivent-ils être titulaires d'une autorisation ou d'un agrément?
- Ce traitement est-il remboursé par l'assurance-santé?

Communiquer avec les organismes et les associations communautaires

Les organismes et les associations communautaires peuvent être une source utile d'information et de documentation. Contactez-les par téléphone, par courriel ou par courrier pour vous renseigner sur leurs services ou pour demander des renseignements sur un sujet particulier. Voici certains des organismes avec qui vous pourriez communiquer :

- Association canadienne des troubles d'apprentissage (sections nationales, provinciales et locales)
- Calgary Learning Centre (anglais seulement).

La recherche se poursuit

L'enseignement, tout comme l'apprentissage, est un voyage sans fin. Le présent guide propose de l'information récente que les titulaires de classe peuvent utiliser pour aider les élèves aux prises avec le TDA/H, mais ce n'est qu'un point de départ. Pour s'assurer que les élèves avec le TDA/H réussissent leur

apprentissage, les enseignants doivent continuellement accroître leurs connaissances, partager leur expertise et créer des liens de collaboration avec les élèves, les parents et les professionnels qui travaillent auprès de ces élèves.

Annexes

Annexe A

1. Exemple de plan d'intervention personnalisé (PIP)
2. Réunions axées sur les solutions
3. Liste de vérification pour déceler les traitements inefficaces
4. Rapport quotidien
5. Jusqu'à quel point mon enseignement est-il facile à saisir?
6. Sondage sur les stratégies de lecture
7. Aperçu d'un manuel
8. Connaître mes forces et mes difficultés
9. Ce qui fonctionne pour moi – Un inventaire
10. Stratégies pour appuyer la lecture et l'écriture
11. Stratégies pour atténuer les troubles de l'attention et de la mémoire
12. Analyse de l'efficacité d'une stratégie de soutien
13. Plan de soutien personnalisé
14. Fais l'inventaire de tes forces
15. Découvre ce que tu as à améliorer
16. S-V-A + au sujet du TDA/H
17. Développe ton autonomie sociale
18. Billet de demande d'aide
19. Organisateur d'objectifs

Annexe B

1. Ressources recommandées
2. Bibliographie

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Exemple de plan d'intervention personnalisé

Plan d'intervention personnalisé	
Renseignements sur l'élève	
Élève : Luc Élève	
Date de naissance : 22 avril 199x	**Âge au 1er septembre 0X** : 10 ans et 4 mois
Parents : Jean et Jeanne Élève	**Date de création du PIP** : Septembre 20XX
Année : 5e	**No téléphone** :
	Admissibilité : Trouble d'apprentissage léger à moyen
Contexte : en classe	
École : École élémentaire une telle **Coordonnatrice PIP et titulaire de classe** : Mme Chose **Autres membres de l'équipe PIP** : Mme Laressource, coordonnatrice de l'adaptation scolaire Luc est en 5e année dans une école de son quartier. Il y a 22 élèves dans sa classe de 4e et 5e année, dont trois ont des besoins en adaptation scolaire. Une coordonnatrice en adaptation scolaire employée par l'école offre des consultations au titulaire de la classe, selon ses besoins.	
Contexte : Avis et participation des parents	
Le 8 octobre – Les parents ont rencontré Mme Chose pour discuter des objectifs de Luc pour l'année. Ses parents ont accepté de faire de la lecture à deux à la maison et l'équipe a convenu de se concentrer sur l'amélioration de la qualité et de la quantité de l'écriture durant les heures de classe. Luc a fait la démonstration de son nouveau vérificateur d'orthographe. Les parents ont indiqué qu'au cours de l'année précédente, Luc avait souvent 2 à 3 heures de devoirs, ce qui causait beaucoup de stress pour la famille. L'équipe accepte de se donner comme objectif l'exécution des travaux en classe et d'observer le taux de réponse de l'élève aux signaux de l'enseignant. Le 12 novembre – Au cours d'une rencontre menée par l'élève, Luc a montré son dossier d'outils de planification pour l'écriture et a lu un passage qu'il avait choisi dans un manuel de référence en sciences qu'il utilise pour un projet de recherche. Ses parents l'ont félicité pour ses progrès et ont discuté de stratégies d'études complémentaires qu'ils pourraient mettre en œuvre au cours du prochain trimestre. Les indices distincts fonctionnent ainsi que les signaux de l'enseignant qui l'encouragerent à se remettre au travail. Luc a augmenté le pourcentage de travaux complétés. Le 12 mars – Les parents ont révisé des échantillons d'écriture et sont heureux de voir que Luc écrit plus et utilise des phrases descriptives et un vocabulaire plus précis. Ils signalent que Luc lit avec un parent quatre soirs par semaine et que sa famille a beaucoup appris sur les animaux exotiques grâce à ces lectures. Le 12 juin – Conférence téléphonique avec la mère de l'élève pour revoir les notes finales en lecture et les progrès en écriture. Elle s'est engagée à inscrire Luc au club de lecture de la bibliothèque locale pour l'été. Elle signale également que la famille est sûre que le passage à la 6e année se déroulera bien. Luc et elle rencontreront les nouveaux enseignants à la fin du mois d'août pour discuter des stratégies concernant les indices donnés par l'enseignant et l'exécution des travaux en classe.	

Exemple de PIP – Luc
(suite) page 2/7

Forces
– Aime travailler et socialiser avec les autres élèves, a beaucoup d'amis. – Aime construire des choses, particulièrement en sciences. – Est à l'aise avec l'ordinateur, est capable de trouver des sites intéressants sur Internet. – Excelle en sports – natation et vélo de montagne. – Aime à jouer au soccer durant la récréation, mais perd parfois son sang-froid avec les autres joueurs.
Besoins
– Stratégies visant à améliorer la compréhension de lecture dans tous les domaines, mais particulièrement en études sociales. – Stratégies de planification, d'écriture et de correction d'épreuves afin d'améliorer la quantité et la qualité de l'expression écrite. – Soutien pour se remettre au travail et terminer les travaux en classe (utiliser les indices précis donnés par l'enseignant). – Les pratiques d'enseignement adaptées requises par Luc doivent être en place tout au long de la journée d'école et doivent être appliquées par tous les enseignants, y compris les remplaçants.
Conditions médicales ayant des répercussions sur l'apprentissage
Luc a reçu un diagnostic de TDA/H (type combiné) à la clinique ABC en novembre 200X. Il prend présentement un médicament stimulant à action prolongée (qu'il prend le matin à la maison).

Données d'évaluation (résultats des évaluations spécialisées)		
Date	**Test**	**Résultats**
Mai 200X Clinique de l'université ABC Dr Untel, psychologue	WISC-IV	Note totale : moyenne (légèrement inférieur à la moyenne pour la mémoire de travail)
Mai 200X Clinique de l'université ABC Dr Untel, psychologue	WIAT-II	Lecture : limite Mathématiques : moyenne Langue écrite : limite Langue parlée : moyenne Trouble d'apprentissage modéré en lecture et en expression écrite

Exemple de PIP – Luc
(suite) page 3/7

Niveau courant de rendement et de réussite	Sommaire de fin d'année
Septembre • Son bulletin de 4e année indique que Luc est au niveau attendu en mathématiques et en sciences.	**Juin** • Continue de travailler au niveau de son groupe en mathématiques et en sciences, avec un minimum de soutien.
• Le *Burns and Roe Informal Reading Inventory* indique qu'il lit de façon indépendante des textes du niveau de la 3e année.	• Même si l'habileté en lecture de Luc est toujours inférieure à son niveau scolaire, sa compréhension s'est améliorée et il utilise des stratégies d'autoquestionnement, notamment lorsqu'il lit des renseignements scientifiques qui l'intéressent. Il aura besoin de stratégies complémentaires pour le matériel narratif plus complexe utilisé en 6e année.
• Le niveau de lecture affecte les études sociales et Luc a besoin de soutien pour terminer les travaux de son année.	• L'utilisation des nouvelles stratégies de lecture a permis à Luc de maintenir une moyenne de C en études sociales. Il reçoit un soutien occasionnel pour la prise de notes, les tests et l'exécution de travaux écrits plus longs.
• Les échantillons d'écriture révèlent une faible production (p. ex., moins de 20 mots en 30 minutes dans l'échantillon d'écriture de septembre), aucune preuve de planification, le vocabulaire écrit tend à être général et son écriture manque de détails. L'orthographe est précise à environ 60 %.	• Même si les travaux écrits plus longs représentent toujours un problème pour Luc, sa production a augmenté (p. ex., l'échantillon de juin contenait 80 mots écrits en 30 minutes), il utilise les outils de planification lorsqu'on l'invite à le faire, son vocabulaire écrit est plus précis et il fait un effort pour donner plus de détails. La précision de l'orthographe est passée à 70 %. Maintenant que plusieurs élèves utilisent un vérificateur d'orthographe, il est plus porté à utiliser le sien.
• Son enseignant de 4e année indique que Luc a terminé moins de 30 % de ses travaux en classe et devait souvent faire les travaux non complétés comme devoirs à la maison.	• Grâce aux incitations systématiques de l'enseignant, Luc se remet au travail et termine 75 % de ses travaux en classe.

Services de soutien coordonnés
– Luc, appuyé par ses parents, a participé à six séances sur la gestion du TDA/H données par les services communautaires de ABC (Novembre 200X). – La santé de Luc est bonne et il n'a pas besoin d'autres services de santé coordonnés.

Exemple de PIP – Luc
(suite) page 4/7

But 1

But à long terme : Luc lira de façon indépendante et prouvera sa compréhension de la lecture de passages choisis de niveau de 4e année.

Objectifs à court terme	Procédures d'évaluation	Suivi des progrès
D'ici le 15 novembre Luc lira et comprendra des passages choisis du milieu de la 3e année.	Deux passages sélectionnés du milieu de la 3e année et cinq questions de compréhension	10 novembre *Atteint*. Luc lit de façon indépendante du matériel du milieu de la 3e année.
D'ici le 15 mars Luc lira et comprendra des passages choisis de la fin de la 3e année.	Deux passages sélectionnés de la fin de la 3e année et cinq questions de compréhension	12 mars *Atteint*. Luc dépasse son objectif. Il lit de façon indépendante du matériel du début de la 4e année, particulièrement du matériel factuel.
D'ici le 30 juin Luc lira et comprendra des passages choisis du début de la 4e année.	*Burns and Roe Informal Reading Inventory* (Formulaire B)	15 juin *Atteint*. Luc lit de façon indépendante au niveau du début de la 4e année (et à un niveau plus avancé si le matériel l'intéresse).

Pour évaluer le progrès vers l'atteinte de l'objectif à long terme
Burns and Roe Informal Reading Inventory Formulaire A (septembre), Formulaire B (juin)

Pratiques d'enseignement adaptée et stratégies de soutien des objectifs
Enseigner des stratégies pour utiliser les caractéristiques des manuels, la visualisation et l'autoquestionnement pour améliorer la compréhension et encourager la lecture à deux à la maison, 20 minutes, 4 fois par semaine.

Exemple de PIP – Luc
(suite) page 5/7

But 2

But à long terme : Luc génèrera au moins 20 phrases au niveau de la 5e année dans le temps accordé en classe pour les travaux écrits.

Objectifs à court terme	Procédures d'évaluation	Suivi des progrès
D'ici le 15 novembre Luc préparera un « *splashdown* » ou une liste d'au moins 15 mots-clés pour au moins deux travaux d'écriture par mois.	Recueillir trois échantillons mensuels d'écriture et évaluer en fonction des rubriques de cette année.	12 novembre *Atteint*. Luc préfère les mots-clés et il a préparé des plans pour les échantillons mensuels d'écriture.
D'ici le 15 mars Luc utilisera un outil de planification pour générer au moins 15 idées et rédigera au moins 12 phrases durant le temps accordé en classe pour au moins 3 travaux d'écriture par mois.	Recueillir trois échantillons mensuels d'écriture et évaluer en fonction des rubriques de cette année.	10 mars *Avance*. Les échantillons d'écriture révèlent que Luc préfère travailler avec des faits et des renseignements et a de la difficulté à exprimer des opinions et donner des réponses personnelles.
D'ici le 30 juin Luc génèrera de façon indépendante au moins 15 idées et utilisera ces idées pour écrire au moins 20 phrases durant le temps accordé en classe pour au moins 3 travaux d'écriture par mois.	Recueillir trois échantillons mensuels d'écriture et les évaluer en fonction des rubriques de cette année.	15 juin *Atteint*. Les échantillons mensuels d'écriture contiennent au moins 20 phrases et sont préparés durant le temps accordé.

Pour évaluer les progrès réalisés pour atteindre l'objectif à long terme

Évaluation des échantillons mensuels d'écriture avec les rubriques de l'année, compte de mots et pourcentage de précision de l'orthographe

Accommodements et stratégies pour soutenir les objectifs

Préparation de repères graphiques personnalisés pour la planification de l'écriture. Encourager l'utilisation du vérificateur d'orthographe pour tous les travaux écrits.

Exemple de PIP – Luc

(suite) page 6/7

But 3

But à long terme : Luc terminera 80 % de ses travaux en classe en répondant rapidement et de façon positive aux signaux de l'enseignant pour l'encourager à se remettre au travail.

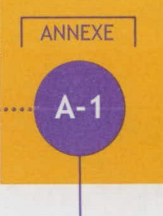
Objectifs à court terme	Procédures d'évaluation	Suivi des progrès
D'ici le 15 novembre Luc se remettra au travail 80 % du temps dans la minute suivant le signal de l'enseignant, soit : • une phrase • un geste, p. ex., main sur la tête • la proximité, p. ex., se placer près du bureau de Luc • plus un rappel verbal (au besoin). Cette augmentation du pourcentage de retours au travail lui permettra de terminer 60 % de ses travaux en classe.	• Utiliser des listes de vérification sur le bureau pour noter les « retours au travail ». L'enseignant dira à Luc « de faire un crochet sur la liste ». • Critère : 3 jours consécutifs avec 80 % de remise au travail en une minute. • L'enseignant note et partage les données avec Luc et ses parents sur le pourcentage de travaux complétés en classe chaque semaine.	12 novembre *Atteint*. Luc se remet au travail environ 90 % du temps. Il termine environ 70 % de ses travaux en classe.
D'ici le 15 mars Luc se remettra au travail 80 % du temps dans la minute suivant le signal de l'enseignant, soit : • un geste • la proximité. Cette augmentation du pourcentage de retours au travail lui permettra de terminer 70 % de ses travaux en classe.		10 mars *Atteint*. Luc se remet au travail environ 90 % du temps. Il termine environ 70 % de ses travaux en classe.
D'ici le 15 juin Luc se remettra au travail 80 % du temps dans la minute suivant un geste discret de la part de l'enseignant. Cette augmentation du pourcentage de retours au travail lui permettra de terminer 80 % de ses travaux en classe.		15 juin *Atteint*. Luc se remet au travail près de 100 % du temps, avec un minimum d'incitation. Il termine environ 75 % de ses travaux en classe.

Pour évaluer le progrès vers l'atteinte de l'objectif à long terme

- Listes de vérification quotidienne des réponses aux signaux de l'enseignant (consignées par l'élève)
- % des travaux terminés par semaine (consigné par l'enseignant)

Pratiques d'enseignement adapté et stratégies de soutien des objectifs

- Luc et l'enseignant conviennent des signaux.
- Les signaux et les rappels sont donnés sur un ton amical afin d'encourager Luc à se remettre au travail.
- Trouver des moyens de réduire les travaux écrits en classe.



Exemple de PIP – Luc
(suite) page 7/7

Planification de la transition
Luc passera en 6e année l'an prochain et il devra être prêt pour : • des travaux écrits plus longs et plus complexes; • des attentes accrues en matière de prise de notes en classe; • des tests plus longs et plus complexes; • des demandes accrues en matière de lecture, y compris la gestion de formats et de types de documents divers; • une responsabilité accrue de gestion et d'organisation du matériel et des renseignements. Ces habiletés seront intégrées à l'enseignement en classe durant toute l'année et nous tenterons de trouver des stratégies complémentaires pour aider Luc à gérer ces nouvelles demandes. La mère de Luc signale également que Luc a de la difficulté lorsque sa titulaire de classe se fait remplacer. Mme A examinera les scripts possibles qui pourraient aider Luc à gérer ces situations de façon plus positive. Luc et ses parents rencontreront les nouveaux enseignants à la fin d'août pour discuter des stratégies qui lui permettront de terminer ses travaux.

Signatures	
Je comprends et accepte les renseignements contenus dans ce Plan d'intervention personnalisé.	
Parents	Date
Coordonnateur du PIP/Enseignant	Date
Directeur	Date

Réunions axées sur les solutions

Les réunions axées sur les solutions sont un moyen efficace de résoudre des situations particulièrement difficiles et sont utiles lorsqu'il est important de promouvoir une bonne communication entre tous les membres de l'équipe d'apprentissage. Le fait d'assurer que tous les membres de l'équipe participent de manière honnête, ouverte et avec respect contribuera à renforcer l'engagement du personnel enseignant, des parents et des élèves pour réaliser le PIP.

Une réunion axée sur les solutions repose sur le processus suivant :

1. Un membre de l'équipe d'apprentissage accepte de servir de facilitateur pour la réunion. Cette personne doit être positive, attentive, concentrée sur la tâche et avoir la capacité de clarifier les points et d'en faire la synthèse. Il est également important que le facilitateur aide chaque membre de l'équipe à ne pas changer de sujet et travaille à trouver une solution pratique et adéquate.
2. Le facilitateur commence la réunion en invitant le membre de l'équipe d'apprentissage ayant initié la réunion à énoncer clairement et brièvement quelles sont ses préoccupations. Il est important de connaître exactement ce que le membre de l'équipe attend de la réunion.
3. Les membres de l'équipe posent des questions pour clarifier les incertitudes sur le sujet de la réunion ou sur les circonstances. Le facilitateur devra éventuellement encourager les membres de l'équipe à rechercher les facteurs qui déclenchent le problème, à définir et à analyser les conditions qui semblent atténuer le problème. Dans le cadre de cette analyse, les membres de l'équipe sont également amenés à déterminer les points forts de l'élève et les ressources disponibles.
4. Une fois le problème ou l'enjeu clairement définis, l'équipe d'apprentissage effectue une séance de remue-méninges pour générer des suggestions de résolution du problème. Toutes les suggestions sont inscrites sur un tableau à feuilles mobiles. À cette étape du processus, il est important de laisser les participants exprimer librement leurs idées et ne pas commenter directement.
5. Le facilitateur et l'enseignant ayant demandé la réunion examinent ensemble les stratégies et notent chaque suggestion en lui attribuant une valeur numérique.

   Par exemple :
   1 = une idée ou une stratégie que l'enseignant ou le parent veut essayer
   2 = une idée ou une stratégie intelligente, mais qui n'est pas une priorité
   3 = une idée ou une stratégie qui a déjà été essayée et qui ne semble pas résoudre le problème
   4 = une idée ou une stratégie qui n'est pas pratique en ce moment.

6. L'équipe d'apprentissage développe un plan d'action pour chaque stratégie sélectionnée, y compris le matériel et les ressources requises, les personnes responsables et les dates de suivi et d'examen.
7. Le facilitateur met fin à la réunion en remerciant tous les participants et en demandant des rétroactions concernant le processus. L'équipe convient généralement de se rencontrer, dans quatre à six semaines, pour un examen des progrès.

Adapté avec la permission de Gordon L. Porter et al., « Problem Solving Teams: A Thirty-Minute Peer-Helping Model », dans Gordon L. Porter et Diane Richler (dir.), *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, North York (ON), The Roeher Institute, 1991, p. 224 à 228.

Réunions axées sur les solutions (suite)

Exemple de planificateur de réunions axées sur les solutions

Date : ______________________

Nom du membre de l'équipe ayant demandé la réunion ______________________

Membres de l'équipe d'apprentissage participant à la réunion

______________________ ______________________
______________________ ______________________
______________________ ______________________

Nom de l'élève ______________________

A. Problème majeur

____
____
____

B. Ce que vous aimeriez qui se produise ou change

____
____
____

C. Description des forces et des principaux besoins de l'élève

Forces	Besoins	Autres ressources

D. Stratégies potentielles

- ______________________
- ______________________
- ______________________

Qu'est-ce qui peut aider à mettre cette stratégie en œuvre?

____
____
____

E. Réunion de suivi

Liste de vérification pour déceler les traitements inefficaces

Examinez ce qu'on affirme que le traitement peut faire.

Il s'agit probablement d'un traitement inefficace si :

- on affirme qu'il fonctionne pour toutes les personnes ayant le TDA/H et d'autres problèmes de santé. Aucun traitement ne fonctionne pour tout le monde;
- on présente uniquement des histoires de cas ou des témoignages comme preuve. Il est essentiel que les témoignages positifs de personnes utilisant le traitement soient confirmés par des recherches systématiques et contrôlées;
- on cite uniquement une étude comme preuve. Une personne devrait avoir plus confiance en un traitement si de multiples études ont permis d'obtenir des résultats positifs;
- on cite une étude sans groupe de contrôle (groupe de comparaison). Les essais sans groupe de contrôle sont une première étape nécessaire dans l'évaluation d'un nouveau traitement, mais des études ultérieures menées avec des groupes de contrôle appropriés sont nécessaires pour établir clairement l'efficacité de l'intervention.

Considérez la sécurité du traitement.

Il s'agit probablement d'un traitement inefficace si :

- il est fourni sans mode d'emploi;
- il ne contient pas de liste d'ingrédients;
- il n'est pas fourni avec des renseignements ou des avertissements sur les effets secondaires;
- il est décrit comme étant sans danger ou naturel.

Rappelez-vous que la plupart des médicaments proviennent de sources « naturelles » et qu'un médicament « naturel » n'est pas nécessairement sans danger.

Examinez comment il est présenté.

Il s'agit probablement d'un traitement inefficace si :

- on affirme qu'il est basé sur une formulation secrète;
- on affirme qu'il fonctionne immédiatement et de façon permanente pour toutes les personnes ayant le TDA/H;
- on le décrit comme étant « étonnant », « miraculeux » ou « une innovation incroyable »;
- on affirme qu'il guérit le TDA/H;
- il est vendu par une seule source;
- il est vendu uniquement dans des émissions publicitaires, des livres de promotion ou par la poste;
- on affirme que la communauté médicale attaque ou traite injustement le traitement.

Adapté de Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD), « Complementary and Alternative Treatments », What We Know Information Sheet No. 6, *National Resource Center on AD/HD*, octobre 2003, www.help4adhd.org/documents/WWK6.pdf (consulté en avril 2006).

Rapport quotidien

Nom : ______________________ Date : ______________________

Encerclez le nombre qui décrit le mieux le comportement de l'élève aujourd'hui.

	Excellent!	Satisfaisant	Doit être amélioré
Apporte toutes les fournitures et les livres requis en classe	3	2	1
Suit les instructions	3	2	1
Commence à travailler sans trop d'incitation	3	2	1
Interagit positivement avec ses pairs	3	2	1
Répond de façon positive aux demandes de l'élève	3	2	1

Signature de l'élève : ______________________

Signature de l'enseignant : ______________________

Signature du parent : ______________________

Commentaires :

Rendement en classe aujourd'hui :

- ❑ Exceptionnel!
- ❑ Satisfaisant
- ❑ Doit être amélioré

Jusqu'à quel point mon enseignement est-il facile à saisir?

Examinez les stratégies ci-dessous et cochez la colonne qui *correspond le mieux à vos méthodes actuelles* pour aider les élèves à se concentrer sur ce qui est important dans l'activité d'apprentissage.

		Je le fais	*Je dois m'améliorer*
1.	Je réduis les distractions (p. ex., je ferme la porte, je place les élèves près du tableau et loin des fenêtres).	☐	☐
2.	Je communique clairement mes attentes aux élèves durant la classe.	☐	☐
3.	Je fournis une grille de présentation, un aperçu ou un guide d'écoute aux élèves (p. ex., je souligne les principaux concepts, je laisse de l'espace pour les notes) au début de la classe pour les informer de ce qui sera abordé durant les activités d'apprentissage.	☐	☐
4.	Mon plan d'instruction respecte l'organisateur de la pensée, l'aperçu ou le guide d'écoute.	☐	☐
5.	Je fais constamment la révision de l'information et encourage la révision (p. ex., résumer, questionner, donner du temps pour revoir les notes et les documents).	☐	☐
6.	J'utilise des mots et des phrases pour accentuer les renseignements importants (p. ex., « *Pour résumer..., Notez les points suivants..., Prêtez attention à..., Notez ce point important..., Cela est important..., Écoutez bien.* »).	☐	☐
7.	J'utilise des phrases de transition pour marquer l'organisation de l'information (p. ex., « *premièrement, deuxièmement, troisièmement; ensuite; avant/après; enfin* »).	☐	☐
8.	Je souligne les renseignements importants en les mettant en caractères gras, en italiques ou en utilisant une couleur différente.	☐	☐
9.	Je change de volume, de ton de voix ou de débit pour accentuer les idées et les concepts importants.	☐	☐

Cette annexe est adaptée avec permission du Calgary Learning Centre, Calgary (AB), 1995.

Jusqu'à quel point mon enseignement est-il facile à saisir?
(suite)

	Je le fais	Je dois m'améliorer
10. Je présente l'information de différentes façons (p. ex., démonstrations, exposés, discussion, vidéo, travail en petit groupe, rétroprojecteur, exposé à l'aide de logiciels de présentation).	☐	☐
11. Je répète les idées et les concepts importants en les reformulant et en utilisant de nombreux exemples.	☐	☐
12. J'écris les idées importantes, les concepts-clés et le vocabulaire sur le tableau ou sur un transparent.	☐	☐
13. J'utilise des aides visuelles et des objets pour étayer les concepts et l'information que je présente (p. ex., images, diagrammes, cartes, éléments à manipuler, repères graphiques, rétroprojecteurs).	☐	☐
14. Je donne des exemples et des contre-exemples des concepts.	☐	☐
15. Je « parle pour assurer la compréhension », je « pense à voix haute » et je m'assure fréquemment que les élèves ont compris (p. ex., je pose des questions en classe, j'encourage les élèves à poser des questions durant et après une présentation, je les encourage à faire le lien entre les nouveaux renseignements et les anciens).	☐	☐
16. Je donne aux élèves l'occasion de discuter des concepts avec un partenaire ou en petit groupe.	☐	☐
17. J'accorde du temps pour la réflexion à la fin de la classe (p. ex., revoir les idées importantes, résumer, poser des questions, autoévaluer).	☐	☐
18. Je passe brièvement en revue les concepts importants à la fin d'une activité et je donne un aperçu de ce qui se produira dans le prochain cours.	☐	☐

Sondage sur les stratégies de lecture

Nom : ______________________ Date : ______________________

	Habituellement	Parfois	Jamais
1. J'examine le titre et les images pour essayer de prédire le sujet du livre.	❑	❑	❑
2. Je tente de prédire ce qui se passera après le passage sélectionné.	❑	❑	❑
3. Je sépare les nouveaux mots en syllabes familières afin de bien les prononcer.	❑	❑	❑
4. Je pense à des films, à des émissions de télévision ou à des livres qui pourraient être similaires d'une façon ou d'une autre.	❑	❑	❑
5. J'essaie de trouver de l'information dans les illustrations, les photos ou les diagrammes.	❑	❑	❑
6. Je relis ce que je ne comprends pas.	❑	❑	❑
7. Je m'imagine faire partie de l'histoire.	❑	❑	❑
8. Je parle avec les autres pour clarifier les parties que je ne comprends pas.	❑	❑	❑
9. Je fais le lien entre l'histoire et une expérience vécue.	❑	❑	❑
10. J'essaie de dégager l'idée principale du livre.	❑	❑	❑
11. J'essaie de répéter l'histoire dans ma tête.	❑	❑	❑
12. Je regarde la définition des nouveaux mots dans le dictionnaire.	❑	❑	❑
13. Je me corrige lorsque je prononce mal un mot.	❑	❑	❑
14. Je pose des questions au sujet de ce que j'ai lu.	❑	❑	❑
15. Je varie ma vitesse de lecture en fonction de la tâche ou du texte.	❑	❑	❑

Cette annexe est reproduite avec la permission de Edmonton Public Schools, « AISI Middle Literacy Project », Edmonton (AB), 2001.

Sondage sur les stratégies de lecture
(suite)

16. Comment ma lecture a évolué cette année?

17. Quelle stratégie est la plus utile pour l'apprentissage de la lecture?

18. Quels sont les points à améliorer?

Aperçu d'un manuel

Nom de l'élève : ______________________________

Titre : ______________________________

Date de publication : ______________________________

Comment le manuel est-il organisé?

	Oui	Non
Introduction de chapitres	❑	❑
Résumés de chapitres	❑	❑
Études de cas	❑	❑
Encadrés latéraux	❑	❑
Mots en caractères gras ou en couleur	❑	❑
Italiques	❑	❑
Questions de discussion	❑	❑
Liens web	❑	❑
Glossaire	❑	❑
Index	❑	❑

Quel type d'aide visuelle l'auteur utilise-t-il?

	Oui	Non
Illustrations	❑	❑
Photos	❑	❑
Diagrammes	❑	❑
Cartes	❑	❑
Graphiques	❑	❑
Tableaux	❑	❑
Tables	❑	❑
Listes à pastilles	❑	❑
Icônes	❑	❑
Icônes de liens web	❑	❑

D'autres caractéristiques spéciales utilisées par l'auteur pour faciliter la compréhension :

____________, ____________, ____________, ____________

Examine la table des matières et inscris six questions abordées par ce livre.

1. ______________________________
2. ______________________________
3. ______________________________
4. ______________________________
5. ______________________________
6. ______________________________

Adapté avec permission de Edmonton Public Schools, *Think Again: Thinking Tools for Grades 6–10*, Edmonton (AB), Resource Development Services, Edmonton Public Schools, 2003, p. 168.

Connaître mes forces et mes difficultés

Nom : ______________________ Date : ______________________

Forces en matière d'apprentissage	Difficultés en matière d'apprentissage

Indique cinq activités que tu fais bien en dehors de l'école et dessines-en une dans la boîte.

1. ______________________
2. ______________________
3. ______________________
4. ______________________
5. ______________________

Ce qui fonctionne pour moi – Un inventaire

Nom : ______________________ Date : ______________________

A. Comment je prends soin de moi

- De combien d'heures de sommeil ai-je besoin? ______________________
- Quel type d'aliment me permet de me sentir le plus en forme? ______________________
- Quels goûters sont une bonne source d'énergie? ______________________
- Combien de fois par jour dois-je manger? ______________________
- À quelle heure de la journée ai-je le plus d'énergie? ______________________
- À quelle heure de la journée ai-je le moins d'énergie? ______________________
- Quels types d'exercices me donnent de l'énergie? ______________________
- Quels types d'activités me permettent de relaxer? ______________________

B. Les outils qui m'aident à apprendre

- Quel matériel d'écriture me convient le mieux (type de crayon, stylo, couleur d'encre)? ____________
- Quel type de papier m'aide à m'organiser (à grandes lignes, sans ligne, à grandes marges, avec des trous)? ______________________
- Quelle couleur de papier est-ce que je trouve la plus facile à lire? ______________________
- Quel type de cahier à anneaux me convient le mieux? ______________________
- De quoi d'autre ai-je besoin pour m'organiser; p. ex., liquide correcteur, feuillets autocollants, règle?
  ____
- Quelle calculatrice me convient le mieux; p. ex., taille, fonctions, etc.? ______________________
- Quel correcteur d'orthographe me convient le mieux? ______________________
- Quel est mon dictionnaire préféré? ______________________
- Quel autre livre de référence m'aide à apprendre? ______________________
- Quels programmes informatiques m'aident à apprendre? ______________________

C. Dans la classe

- Quel endroit dans la classe me convient le mieux? ______________________
- Qu'est-ce qui me permet de lire le mieux?
  ___ tableau noir ___ transparent ___ projecteur ___ affiche ___ ma propre copie
- La couleur de l'encre (ou de la craie) a-t-elle de l'importance?______________________
- Le type de caractères (d'impression, cursives ou manuscrites) a-t-il de l'importance?
  ____
- La taille et l'espacement des caractères ont-ils de l'importance? ______________________

Cette annexe est adaptée de Alberta Learning, *Mieux réussir à l'école. Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprentis,* Edmonton (AB), Alberta Learning, 2001, p. 85-86.

Ce qui fonctionne pour moi — Un inventaire
(suite)

D. Note de 1 à 12 les instructions qui fonctionnent le mieux pour toi :

______ l'enseignant explique à voix haute

______ l'enseignant inscrit les instructions sur le tableau

______ l'enseignant écrit un exemple au tableau

______ l'enseignant demande à un autre élève de faire une démonstration

______ l'enseignant demande à tous les élèves de faire des exercices pratiques à leur pupitre

______ je lis les instructions en même temps que l'enseignant

______ je lis les instructions seul

______ l'enseignant vient me montrer à mon pupitre

______ un autre élève m'explique une seconde fois et répond à mes questions

______ je regarde ce que fait un autre élève

______ je fais le problème seul puis je vérifie avec l'enseignant

______ je fais le problème seul puis je compare avec un autre élève

E. Les trucs que j'utilise pour me contraindre à plus d'organisation :

____

____

____

____

____

F. Les trucs que j'utilise pour rester concentré en classe :

____

____

____

G. Ce que l'enseignant peut faire pour m'aider à apprendre :

____

____

____

____

Stratégies pour appuyer la lecture et l'écriture

Nom de l'élève : ______________________ Date : ______________________

Rempli par : ______________________

Stratégies de compréhension de lecture	Stratégies pour l'expression écrite	Stratégie d'écriture en caractères d'imprimerie et en lettres cursives
❑ Utiliser du matériel de lecture différent ou moins difficile ❑ Identifier et définir les mots avant de lire ❑ Réduire la quantité de lecture requise ❑ Fixer des limites pour l'exécution de chaque tâche ❑ Agrandir les caractères sur les feuilles de travail, le matériel à lire et les tests ❑ Limiter le nombre de mots par page ❑ Donner du temps supplémentaire pour faire les travaux ❑ Lire les instructions plusieurs fois au début des travaux et des tests ❑ Faire des exercices et des pratiques guidées d'instructions, d'habiletés et des concepts ❑ Utiliser des technologies d'assistance comme les logiciels de synthèse de la parole à partir du texte	❑ Réduire le volume ou les exigences des travaux écrits, p. ex., en acceptant un aperçu ou des notes en abrégé ❑ Diviser les travaux à long terme en tâches gérables ❑ Augmenter les délais d'exécution des travaux ❑ Offrir des travaux de rechange ❑ Permettre à l'élève de faire ses devoirs à l'école ❑ Utiliser un traitement de texte pour faire les travaux écrits ❑ Ignorer les erreurs d'orthographe, de ponctuation et de paragraphe ❑ Utiliser des technologies d'assistance comme des vérificateurs d'orthographe ou des logiciels de synthèse de la parole à partir du texte	❑ Utiliser des technologies d'assistance et du matériel adapté pour préparer le matériel écrit comme : – un crayon ou un stylo de taille ou de diamètre adapté – un clavier alternatif – un système portatif de traitement de texte – un tableau incliné ou un chevalet de table ❑ Établir des attentes réalistes et acceptables pour les parties en ce qui concerne la propreté et l'organisation ❑ Réduire ou éliminer la nécessité de copier d'un texte ou d'un tableau en : – fournissant des copies des notes – permettant à l'élève de photocopier les notes d'un autre élève – fournissant du papier carbone ou du papier autocopiant pour permettre à un pair de faire un double de ses notes ❑ Augmenter le temps alloué pour les travaux ❑ Modifier la taille, la forme ou l'emplacement de l'espace réponse ❑ Accepter les mots-clés comme réponse plutôt que des phrases complètes ❑ Permettre aux élèves de taper leurs réponses ou de répondre verbalement plutôt que par écrit

Adapté avec la permission du Calgary Learning Centre, Calgary (AB), 2002.

Stratégies pour atténuer les troubles de l'attention et de la mémoire

Nom de l'élève : ______________________ Date : ______________________

Rempli par : ______________________

Stratégies pour atténuer les troubles de l'attention	Stratégies pour atténuer les troubles de la mémoire
❑ Faire asseoir ailleurs — près de l'enseignant — face à l'enseignant — à l'avant de la classe, entre deux élèves concentrés, loin des distractions ❑ Donner de l'espace personnel ou de travail complémentaire (coin tranquille pour l'étude, chaise, pupitre supplémentaire, coin en retrait, isoloir pour l'étude) ❑ Permettre les mouvements durant les activités en classe et les examens ❑ Donner des instructions écrites — au tableau — sur des feuilles de travail ❑ Fixer des limites pour l'exécution des tâches ❑ Donner du temps supplémentaire pour terminer les tests et les travaux ❑ Utiliser plusieurs séances d'examen pour les tests plus longs ❑ Utiliser des repères, du papier spécial, du papier cartographique ou des modèles d'écriture pour aider les élèves à se concentrer ❑ Fournir des indices (flèches, panneau d'arrêt) sur les tests et les feuilles de travail ❑ Fournir un endroit calme et loin des distractions pour permettre aux élèves de faire les tests et les travaux ❑ Permettre aux élèves de porter des dispositifs d'atténuation du bruit, comme un casque d'écoute, pour éliminer les distractions sonores ❑ Fournir une liste de vérification pour les travaux plus longs et plus détaillés	❑ Fournir un aperçu écrit ❑ Donner des instructions écrites — sur le tableau — sur des feuilles de travail ❑ Établir une routine pour la remise des travaux terminés ❑ Fournir une liste de vérification pour les travaux plus longs et plus détaillés ❑ Lire les instructions plusieurs fois et en discuter avant le début de l'examen ❑ Fournir des indices (flèches, panneau d'arrêt) sur les tests et les feuilles de travail ❑ Permettre aux élèves d'utiliser du matériel de référence comme des dictionnaires, des logiciels de traitement de texte ou des cartes de vocabulaire

Adapté avec la permission du Calgary Learning Centre, Calgary (AB), 2002.

Analyse de l'efficacité d'une stratégie de soutien

Nom de l'élève : ______________________ Date : ______________________

Rempli par : ______________________

Type de stratégie de soutien : ______________________

1. L'élève veut-il utiliser la stratégie? ______________________
2. L'élève a-t-il facilement accès à tout ce qui est nécessaire pour utiliser la stratégie de façon autonome? ______________________
3. À quelle fréquence l'élève utilise-t-il la stratégie? ______________________
4. L'élève peut-il utiliser la stratégie de façon autonome? ______________________
5. L'élève doit-il être surveillé lorsqu'il utilise la stratégie? ______________________
6. La stratégie semble-t-elle favoriser l'autonomie? Comment? ______________________
7. La stratégie peut-elle être utilisée dans d'autres classes ou d'autres années? ______________________
8. La stratégie améliore-t-elle la qualité de l'apprentissage de l'élève? ______________________
9. Y a-t-il des obstacles à l'utilisation de la stratégie? Préciser. ______________________
10. Que peut-on faire pour supprimer ces obstacles? ______________________

Commentaires de l'élève : ______________________

Commentaires des parents : ______________________

Commentaires de l'enseignant : ______________________

Reproduit avec la permission du Calgary Learning Centre, Calgary (AB), 2004.

Plan de soutien personnalisé

Nom de l'élève : ______________________ Enseignant-conseiller : ______________________
Classe d'attache : ______________________ Année : ______________________
Niveau de lecture actuel : ______________ Niveau de mathématiques actuel : ______________
Enseignants : ______________________ ______________________
______________________ ______________________

Vous trouverez ci-après une liste des stratégies et des mesures de soutien qui peuvent faciliter l'apprentissage de l'élève. Cochez uniquement celles qui s'appliquent à cet élève. N'hésitez pas à ajouter les stratégies que vous avez trouvées utiles et communiquez avec l'enseignant-conseiller si vous avec des questions ou des suggestions.

A. Emplacement du bureau

- ☐ à l'avant de la classe
- ☐ à l'arrière de la classe
- ☐ près de l'enseignant
- ☐ loin des distractions
- ☐ permettre à l'élève de rester debout
- ☐ fournir un espace de travail différent

B. Présentation de l'enseignement

- ☐ adapter le rythme des leçons
- ☐ souligner les principaux renseignements
- ☐ donner des exemples de travaux réalisés par d'autres élèves
- ☐ chromocoder le matériel imprimé
- ☐ séparer les renseignements en petites étapes
- ☐ photocopier les notes
- ☐ prévoir des périodes de révision régulières en classe

C. Exécution des travaux

- ☐ donner du temps supplémentaire
- ☐ couvrir une partie de la feuille de travail
- ☐ augmenter l'espace réponse
- ☐ réduire la quantité de renseignements ou de questions sur une page
- ☐ permettre l'utilisation d'une calculatrice
- ☐ fournir une liste de vérification des étapes à faire pour compléter une activité
- ☐ utiliser un ordinateur pour faire les travaux
- ☐ s'assurer que les élèves notent les renseignements dans leur agenda de travail

D. Soutien à l'attention

- ☐ réduire la quantité de matériel sur le bureau
- ☐ prévoir un partenaire qui expliquera les renseignements non mémorisés
- ☐ fournir des listes de vérification pour les tâches organisationnelles
- ☐ utiliser des indices verbaux ou non-verbaux pour attirer l'attention de l'élève

E. Soutien au comportement

- ☐ prévoir un partenaire qui démontrera les comportements appropriés
- ☐ utiliser un agenda pour communiquer avec les autres enseignants
- ☐ donner des renforcements positifs comme ______________________

Ce formulaire est adapté avec permission des travaux de January Baugh, Deb Rawlings et Carrie-Anne Bauche, Medicine Hat High School, Medicine Hat (AB), 2005.

Plan de soutien personnalisé
(suite)

F. Soutien à la lecture
- ☐ donner du temps supplémentaire
- ☐ lire avec un ami
- ☐ utiliser un logiciel de synthèse de la parole à partir du texte

G. Soutien à l'écriture
Alléger les tâches en permettant :
- ☐ d'utiliser un logiciel de traitement de texte
- ☐ d'écrire en abrégé plutôt qu'en paragraphes

H. Procédures d'évaluation
- ☐ plus petits volumes d'information ou concepts plus simples
- ☐ utiliser les critères individuels pour évaluer les tâches
- ☐ utiliser des notes ou des livres de référence durant les examens
- ☐ donner du temps supplémentaire pour faire les examens
- ☐ utiliser un logiciel de traitement de texte
- ☐ préciser les instructions

Troubles médicaux

____

____

☐ Il n'y a aucun trouble médical affectant l'apprentissage de cet élève.

Renseignements personnels

____

____

____

Aide-enseignant

Cet élève obtient-il du soutien d'un aide-enseignant? ☐ Oui ☐ Non

Nom de l'aide-enseignant ______________________________

Cocher le type de tâche requis :
- ☐ prendre des notes en classe
- ☐ vérifier la compréhension du contenu de l'élève
- ☐ enseigner à nouveau les concepts
- ☐ suivre l'évolution des travaux
- ☐ lire et expliquer les textes et les documents avec l'élève
- ☐ signaler à l'enseignant tous les renseignements importants sur le progrès ou la compréhension de l'élève
- ☐ appuyer les travaux en petit groupe
- ☐ écrire pour l'élève
- ☐ offrir un dépannage pour les technologies d'assistance
- ☐ surveiller l'attention que l'élève prête aux tâches
- ☐ faire un suivi des travaux (savoir les travaux qui doivent être remis, quand ils doivent être remis, la matière sur laquelle l'élève travaille)
- ☐ faire un suivi des cahiers et du matériel
- ☐ régler les problèmes de discipline mineurs/signaler les problèmes majeurs à l'enseignant
- ☐ Disponibilité de l'aide-enseignant______________

____

____

Fais l'inventaire de tes forces

Nom : ______________________ Date : ______________________

A. Comment je prends soin de moi
- De combien d'heures de sommeil ai-je besoin? ______________________
- Quels genres d'aliments m'aident à me concentrer? ______________________
- Quelles collations représentent une bonne source d'énergie? ______________________
- À quels moments de la journée ai-je besoin de manger? ______________________
- À quels moments de la journée ai-je le plus d'énergie? ______________________
- À quels moments de la journée ai-je le moins besoin d'énergie? ______________________
- Quels genres d'exercices me donnent de l'énergie? ______________________
- Quels genres d'activités m'aident à me détendre? ______________________

B. Outils qui m'aident à apprendre
- Quel outil pour écrire me convient le mieux (type de stylo, de crayon, couleur de l'encre)? ______________________
- Quelle sorte de papier m'aide à mieux m'organiser (à grands interlignes, sans ligne, à marge plus large, perforé)? ______________________
- Quelle couleur de papier me facilite la lecture d'un texte? ______________________
- Quel est mon système de reliure préféré? ______________________
- Quelles autres fournitures m'aident à être organisé, ex. : correcteur liquide, papiers collants, règle? ______________________
- Quel type de calculatrice me convient le mieux, ex. : taille, caractéristiques? ______________________
- Quel vérificateur d'orthographe me convient le mieux? ______________________
- Quel est mon dictionnaire préféré? ______________________
- Quels autres livres de référence m'aident à apprendre? ______________________
- Quels programmes informatisés sont utiles à mon apprentissage? ______________________

C. Dans la classe
- Quelle place dans la classe me convient le mieux? ______________________
- Quel mode de présentation est plus facile à lire, selon moi?

___ tableau
___ rétroprojecteur
___ projecteur
___ ma propre copie
___ papier quadrillé

- La couleur de l'encre (ou de la craie) a-t-elle de l'importance? ______________________
- Le type de caractères d'imprimerie (ex. : lettres moulées, cursives ou dactylographiées) a-t-il de l'importance? ______________________
- La taille et l'espacement des caractères ont-ils de l'importance? ______________________

D. Classe par ordre de préférence, de 1 à 12, les directives suivantes qui fonctionnent le mieux pour toi :

___ L'enseignant explique à voix haute.
___ L'enseignant écrit les directives au tableau.
___ L'enseignant montre des exemples au tableau.
___ L'enseignant demande à un autre élève de faire une démonstration.
___ L'enseignant demande à tous les élèves de faire un essai individuellement.
___ Je lis les directives en même temps que l'enseignant.
___ Je lis les directives tout seul.
___ L'enseignant me montre ce qu'il faut faire à mon bureau.
___ Un autre élève m'explique une deuxième fois et répond à mes questions.
___ Je regarde ce que fait un autre élève.
___ J'essaie tout seul et je vérifie ensuite avec l'enseignant.
___ J'essaie tout seul et je compare ensuite avec un autre élève.

Adapté de Alberta Learning, *Mieux réussir à l'école. Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2002, p. 84.

Fais l'inventaire de tes forces (suite)

E. Stratégies qui m'aident à m'organiser :

____

____

____

____

____

____

F. Stratégies qui m'aident à me concentrer et à travailler en classe :

____

____

____

____

____

____

G. Stratégie que l'enseignant peut utiliser pour m'aider à apprendre :

____

____

____

____

____

____

Adapté de Alberta Learning, *Mieux réussir à l'école. Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2002, p. 84.

Découvre ce que tu as à améliorer

Nom : ______________________ Date : ______________________

	Toujours	Habituellement	Parfois	Pas encore
1. Je vais à l'école tous les jours.	❑	❑	❑	❑
2. J'arrive en classe à l'heure.	❑	❑	❑	❑
3. J'arrive en classe avec tout le matériel dont j'ai besoin.	❑	❑	❑	❑
4. J'arrive en classe bien préparé, p. ex., j'ai lu mes manuels et j'ai fait mes devoirs.	❑	❑	❑	❑
5. Je laisse mes soucis à la porte de la classe.	❑	❑	❑	❑
6. Je peux suivre des instructions écrites.	❑	❑	❑	❑
7. Je peux suivre des instructions parlées.	❑	❑	❑	❑
8. Je comprends les nouvelles idées que l'enseignant présente.	❑	❑	❑	❑
9. Je peux soutenir mon attention en classe.	❑	❑	❑	❑
10. Je contribue aux discussions en classe.	❑	❑	❑	❑
11. Je prends des notes détaillées et complètes.	❑	❑	❑	❑
12. Mes cahiers sont organisés et complets.	❑	❑	❑	❑
13. J'écris de façon claire et concise.	❑	❑	❑	❑
14. Mes travaux écrits sont précis, lisibles et bien organisés.	❑	❑	❑	❑
15. Je termine mes travaux dans les limites imposées.	❑	❑	❑	❑
16. Je sais quand et à qui demander de l'aide.	❑	❑	❑	❑
17. Je peux rester assis pendant de longues périodes.	❑	❑	❑	❑
18. Je ne distrais pas les autres et ne leur parle pas.	❑	❑	❑	❑
19. Je reste calme et concentré durant les tests.	❑	❑	❑	❑
20. Je réussis bien mes tests.	❑	❑	❑	❑

Adapté de Alberta Learning, *Mieux réussir à l'école. Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants,* Edmonton (AB), Alberta Learning, 2002, p. 84.

Découvre ce que tu as à améliorer
(suite)

A. Pour obtenir plus de rétroactions sur mon comportement en classe, je pourrais parler avec :

B. Les enseignants t'ont-ils déjà reproché un comportement précis? Par exemple, te disent-ils « Ne bavarde pas avec ton voisin » ou « tu dois amener tes crayons tous les jours »? Prends-tu note de ces commentaires même si tu n'es pas d'accord ou si tu ne les aimes pas? Ils pourraient contenir des rétroactions utiles.

S-V-A+ au sujet du TDA/H

Nom : ______________________________ Date : ______________________

S Ce que je Sais au sujet de mon TDA/H	V Ce que je Veux savoir au sujet de mon TDA/H	A Ce que j'ai Appris au sujet de mon TDA/H

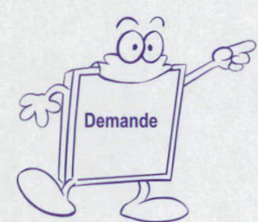
+

Pourquoi est-il important d'en apprendre plus sur mon TDA/H?
Comment puis-je utiliser ces renseignements?

Développe ton autonomie sociale

Développer ton autonomie sociale signifie qu'à certains moments, tu devras demander des choses, comme un autre type de travail, une prolongation d'un délai ou des notes pour les cours que tu as manqués. Peu importe ce que tu demandes, fais savoir à la personne que tu as pensé à la situation et que tu es prêt à contribuer à la solution.

En présentant une solution, tu laisses savoir à la personne que tu prends la responsabilité de la situation et que tu ne t'attends pas à ce qu'elle résolve le problème pour toi. Sois flexible. Il est possible que tu doives négocier une solution acceptable pour tous.



Lorsque tu veux que quelque chose change en classe, tu dois le faire savoir à l'enseignant. Planifie ce que tu veux dire et exerce-toi à le dire. Présente toujours une solution et aie une attitude positive.

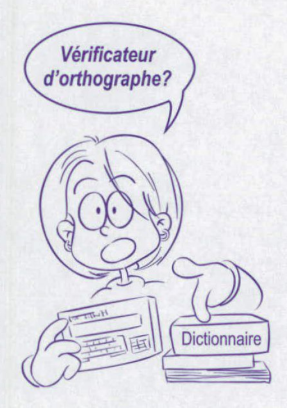
1. Énonce le problème et donne un exemple.
2. Laisse savoir à la personne que tu travailles sur ce problème (pour qu'elle ne pense pas que tu essaies d'échapper à ton travail ou en ne faisant pas assez d'effort).
3. Explique brièvement ta solution au problème.
4. Demande sa collaboration ou sa permission pour cet arrangement (solution).

« Je travaille beaucoup pour améliorer mes aptitudes de lecture, mais je lis souvent mal les questions d'examen. Ma compréhension s'améliore beaucoup lorsque quelqu'un me lit les questions. Un de mes amis serait prêt à taper les questions pour moi. Seriez-vous d'accord pour qu'on essaie cette solution? »

« Je travaille beaucoup pour épeler correctement mais je dois utiliser un vérificateur d'orthographe. J'en ai toujours un avec moi en classe. Pourrais-je l'utiliser pour les tests? »

« J'ai besoin de plus de temps pour montrer tout ce que je sais sur un test. Si je pouvais avoir une demi-heure de plus pour terminer le test d'études sociales, je pourrais mieux montrer ce que je sais. Je serais prêt à rester pendant mon heure de lunch. »







Adapté de Alberta Learning, *Mieux réussir à l'école. Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2002, p. 84.

Billet de demande d'aide

Date : ______________________________

Monsieur, Madame, ______________________________,
(nom de l'enseignant)

Voici les points avec lesquels j'éprouve de la difficulté :

- ❑ comprendre mes manuels
- ❑ savoir quels sont mes devoirs
- ❑ faire mes devoirs
- ❑ écouter en classe
- ❑ prendre des notes
- ❑ faire des tests
- ❑ finir mes devoirs
- ❑ autre ______________________________

Pourrions-nous nous rencontrer pour en discuter?

Deux périodes où je pourrais vous rencontrer :

____

____

Signature de l'élève : ______________________________

Adapté avec la permission de Mary Cole et Anne Price, *T'NT: Tips 'n Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary (AB), Calgary Learning Centre, 1999, p. ii (Fiches reproductibles).

Organisateur d'objectifs

Nom : ______________________________ Date : ______________________

Objectif

Mon objectif est de…

Ton objectif est-il SMART?
- ❑ **S**pécifique?
- ❑ **M**esurable?
- ❑ **A**tteignable?
- ❑ **R**éaliste?
- ❑ En **t**emps opportun?

Raison

Je choisis cet objectif parce que…

Plan d'action

Pour atteindre cet objectif, je…

Mesure

Comment saurais-je si j'ai atteint mon objectif?

Évaluation

Qu'est-ce que je ferais différemment à l'avenir?

Adapté de Alberta Learning, *Mieux réussir à l'école. Ressource pour les élèves du secondaire premier et deuxième cycle qui veulent devenir de meilleurs apprenants*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2002, p. 87.

Ressources recommandées

Armstrong, Thomas. *Déficit d'attention et hyperactivité. Stratégies pour intervenir autrement en classe,* Montréal (QC), Chenelière Éducation, 2002.

Aubert, Jean-Luc. *Cet enfant qui n'écoute jamais,* Paris, Albin Michel, 2006.

Caron, Alain. *Aider son enfant à gérer l'impulsivité et l'attention,* Montréal (QC), Chenelière Éducation, 2006.

Chevalier, Nicole et Marie-Claude Guay, André Achim, Philippe Lageix, Hélène Poissant. *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité. Soigner, éduquer, surtout valoriser,* Québec (QC), Presses de l'Université du Québec, 2006.

Compernolle, Theo et Théo Doreleijer. *Du calme! Comprendre et gérer l'enfant hyperactif,* 2e édition, Paris, De Boeck Université, 2004.

Desjardins, Claude. *Ces enfants qui bougent trop,* Outremont (QC), Les éditions Québecor, 2001.

Falardeau, Guy. *L'enfant impulsif,* Montréal (QC), Les Éditions de l'Homme, 2006.

Lafleur, René. *Mini calmomètre,* Québec (QC), Impact! Éditions, 2003.

Lavigueur, Suzanne. *Ces parents à bout de souffle : un guide de survie à l'attention des parents qui ont un enfant hyperactif,* 3e édition, Montréal (QC), Québecor, 2006.

Leclerc, Marthe. *Au pays des gitans,* Recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière, Montréal (QC), les Éditions de la Chenelière, 2001.

Nayebi, Jean-Charles. *L'hyperactivité infantile en 90 questions,* Paris, Éditions Retz, 2006.

Raymond, François. *Le déficit de l'attention et l'hyperactivité en 32 questions,* Saint-Lambert (QC), Éditions Enfants Québec, 2004.

Sanfaçon, Camil. *Il n'était pas comme les autres. Récit didactique sur les comportements d'opposition,* Montréal (QC), Chenelière Éducation, 2006.

Sauvé, Colette. *Apprivoiser l'hyperactivité et le déficit d'attention,* 2e édition, Montréal (QC), Les éditions de l'Hôpital Sainte-Justine, 2000.

Vincent, Annick. *Mon cerveau a besoin de lunettes : vivre avec l'hyperactivité,* Québec (QC), Éditions Académie Impact, 2004.

[Cette page est intentionnellement laissée en blanc.]

Bibliographie

Alberta Education. *La réussite scolaire de votre enfant : Manuel d'accompagnement à l'intention du parent (1re – 9e année)*, Edmonton (AB), Alberta Education, 2000.

Alberta Education. *Plan d'intervention individualisé,* Edmonton (AB), Alberta Education, 2006.

Alberta Education. *Building on Success: Helping Students Make Transitions from Year to Year*, Edmonton (AB), Alberta Education, 2006.

Alberta Learning. *Mieux réussir à l'école*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2002.

Alberta Learning. *Révéler le potentiel,* Edmonton (AB), Alberta Learning, 2007.

Alberta Learning. *L'équipe d'apprentissage*, Edmonton (AB), Alberta Learning, 2004.

Alberta Learning. *Le voyage – Guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux,* Edmonton (AB), Alberta Learning, 2004.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4e édition revue, Washington (DC), American Psychiatric Association, 2000.

Antayá-Moore, Dana et Catherine M. Walker. *Smart Learning: Strategies for Parents, Teachers and Kids*, Edmonton (AB), Smart Learning, 1996.

Armstrong, Thomas. *Déficit d'attention et hyperactivité. Stratégies pour intervenir autrement en classe,* Montréal (QC), Chenelière Éducation, 2002.

Barkley, Russell A. *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*, 2e édition, New York (NY), Guilford Press, 1998.

Barkley, Russell A. *Taking Charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents*, édition revue, New York (NY), Guilford Press, 2000.

Biederman, J. et collab. « Influence of Gender on Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children Referred to a Psychiatry Clinic », *American Journal of Psychiatry*, nº 159, 2002, p. 39-42.

Brown, Dale S. *Learning a Living: A Guide to Planning Your Career and Finding a Job for People with Learning Disabilities, Attention Deficit Disorder, and Dyslexia*, Bethesda (MD), Woodbine House, 2000.

Brown, R. T., W. S. Freeman et J. M. Perin. « Prevalence and Assessment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Primary Care Settings », *Pediatrics,* vol. 107, nº 3, 2001, p. 1-11.

Brown, Thomas E. (dir.). *Attention-deficit Disorders and Comorbidities in Children, Adolescents, and Adults,* Washington (DC), American Psychiatric Press, 2000.

Camp, Bonnie W. et Mary Ann S. Bash. *Think Aloud: Increasing Social and Cognitive Skills—A Problem Solving Program for Children: Classroom Program Grades 1-2*, Champaign (IL), Research Press, 1985.

Canadian Attention Deficit Hyperactivity Disorder Resource Alliance (CADDRA). *Canadian ADHD Practice Guidelines,* 1re édition, Toronto (ON), CADDRA, 2006.

Canadian Paediatric Society (CPS). « The Use of Stimulant Medication in the Treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder », *Paediatrics & Child Health,* vol. 7, nº 10, 2002, p. 693-696.

Canadian Paediatric Society (CPS). « The Use of Alternative Therapies in Treating Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder », *Paediatrics & Child Health,* vol. 7, nº 10, 2002, p. 710-718.

Canadian Paediatric Society (CPS). « Alternative Treatments for Attention Deficit Hyperactivity Disorder », *Paediatrics & Child Health,* vol. 8, nº 4, 2003, p. 243-244.

Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD). « Complementary and Alternative Treatments », What We Know Information Sheet No. 6, National Resource Center on AD/HD, octobre 2003. www.help4adhd.org/documents/WWK6.pdf (consulté en avril 2006).

Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD). « Deciding on a Treatment for AD/HD », What We Know Information Sheet No. 6S, National Resource Center on AD/HD, 2004. www.help4adhd.org/documents/WWK6s.pdf (consulté en avril 2006).

Children and Adults with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (CHADD). *The New CHADD Information and Resource Guide to AD/HD*, Landover (MD), CHADD, 2006.

Cole, Mary et Anne Price. *T'NT: Tips 'N Tricks for Dynamite Learning!!*, Calgary (AB), Calgary Learning Centre, 1999.

Cummings, Rhoda et Gary Fisher. *The School Survival Guide for Kids with LD (Learning Differences)*, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing, Inc., 1991.

Deshler, Donald D., Edwin S. Ellis et B. Keith Lenz. *Teaching Adolescents with Learning Disabilities: Strategies and Methods*, 2e édition, Denver (CO), Love Publishing Company, 1996.

Eaton, Howard. *Self-Advocacy: How Students with Learning Disabilities Can Make the Transition from High School to College*, Santa Barbara (CA), Excel Publishing, 1996.

Edmonton Public Schools. « AISI Middle Literacy Project », Edmonton (AB), Edmonton Public Schools, 2001.

Edmonton Public Schools. *Think Again: Thinking Tools for Grades 6-10*, Edmonton (AB), Resource Development Services, Edmonton Public Schools, 2003.

Edmunds, Alan L. « Cognitive Credit Cards: Acquiring Learning Strategies », *Teaching Exceptional Children*, vol. 31, nº 4, 1999, p. 68-73.

Epstein, Joyce L. et collab. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 2e édition, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, Inc., 2002.

Farrelly, Geraldine A. « ADHD: A Diagnostic Dilemma. », *The Canadian Journal of Continuing Medical Education*, vol. 13, nº 10, 2001, p. 249-260.

Flick, Grad L. *ADD/ADHD Behavior-Change Resource Kit: Ready-to-Use Strategies and Activities for Helping Children with Attention Deficit Disorder*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 1998.

Fowler, Mary. *CH.A.D.D. Educators Manual: An In-Depth Look at Attention Deficit Disorders from an Educational Perspective*, Plantation (FL), Children and Adults with Attention Deficit Disorders (CHADD), 1992.

Frank, Kim « Tip » et Susan J. Smith-Rex. *ADHD: 102 Practical Strategies for « Reducing the Deficit »* 2e édition, Chapin (SC), YouthLight, Inc., 2001, 1996.

Greenhill, Laurence L. et collab. « Practice Parameter for the Use of Stimulant Medications in the Treatment of Children, Adolescents, and Adults », *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 41, nº 2 (supplément de février 2002), p. 26S-49S.

Hallowell, Edward M. et John J. Ratey. *Driven to Distraction: Recognizing and Coping with Attention Deficit Disorder from Childhood through Adulthood*, New York (NY), Simon & Schuster, 1994.

Hallowell, Edward M. et John J. Ratey. *Delivered from Distraction: Getting the Most out of Life with Attention Deficit Disorder*, New York (NY), Ballantine Books, 2005.

Jones, Clare B., H. Russell Searight et Magda A. Urban (dir.). *Parent Articles About ADHD*, San Antonio (TX), Communication Skill Builders, 1999.

Levine, Mel. *A Mind at a Time*, New York (NY), Simon & Schuster, 2002.

Levy, Florence et David A. Hay (dir.). *Attention, Genes, and ADHD*, Philadelphia (PA), Brunner-Routledge, 2001.

Malbin, Diane. « Paradigm Shifts and FAS/FAE », Portland (OR), Fetal Alcohol Syndrome Consultation, Education and Training Services (FASCETS), Inc., 1994.

Malbin, Diane. *Fetal Alcohol Syndrome and Alcohol-Related Neurodevelopmental Disorders: Trying Differently Rather Than Harder*, Portland (OR), Fetal Alcohol Syndrome Consultation, Education and Training Services (FASCETS), Inc., 1999.

McCluskey, Ken et Andrea McCluskey. *Understanding ADHD: Our Personal Journey*, Winnipeg (MB), Portage & Main Press, 2001.

McConnell, Kathleen, Gail Ryser et Judith Higgins. *Practical Ideas That Really Work for Students with ADHD*, Austin (TX), Pro-Ed, Inc., 2000.

Morris, Janet. *Facing AD/HD: A Survival Guide for Parents of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*, Champaign (IL), Research Press, 1998.

MTA Cooperative Group. « A 14 Month Randomized Clinical Trial of Treatment Strategies for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder », *Archives of General Psychiatry*, vol. 56, nº 12, 1999, p. 1073-1086.

Minskoff, Esther et collab. « WARF. » *The Learning Toolbox*. http://coe.jmu.edu/learningtoolbox (consulté en juillet 2006).

Nadeau, Kathleen G. *Help4ADD@HighSchool*, Silver Spring (MD), Advantage Books, 1998.

Nadeau, Kathleen G., Ellen B. Littman et Patricia O. Quinn. *Understanding Girls with Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, Silver Spring (MD), Advantage Books, 1999.

Nhat Hanh, Thich. *Peace is Every Step: The Path of Mindfulness in Everyday Life*, New York (NY), Bantam Books, 1991.

Porter, Gordon L. et. collab. « Problem Solving Teams: A Thirty-Minute Peer-Helping Model. », Gordon L. Porter et Diane Richler (dir.), *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, North York (ON), The Roeher Institute, 1991, p. 219-237.

Rief, Sandra F. *The ADHD Book of Lists: A Practical Guide for Helping Children and Teens with Attention Deficit Disorders*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 2003.

Sommers-Flanagan, Rita et John Sommers-Flanagan. *Problem Child or Quirky Kid? A Commonsense Guide*, Minneapolis (MN), Free Spirit Publishing Inc., 2002.

Souveny, Dwaine M. et Dianna L. Souveny. *ABC's for Success: Attention Deficit Disorders*, édition revue, Red Deer (AB), Dynamic Networks Publication, 1996.

Suid, Murray. *Demonic Mnemonics: 800 Spelling Tricks for 800 Tricky Words*, Carthage (IL), Fearon Teacher Aids, 1981.

Tannock, Rosemary. « Understanding, Teaching, and Supporting Students with ADHD », présentation à la conférence sur l'ADHD, The Association of Chief Psychologists with Ontario School Boards, le 27 novembre 2003. www.acposb.on.ca/HSC%20Part%202%20supporting%20&%20teaching%20ADHD.ppt (consulté en juin 2006).

Tannock, Rosemary, Rhonda Martinussen et Peter Chaban. « Beyond Behavior: Re-thinking ADHD as a Type of Learning Disability-Commentary », The Hospital for Sick Children, Toronto (ON), le 12 avril 2005.

Thorne, Glenda C. et Alice Thomas. « What is Attention? » Center for Development & Learning, 1er janvier 2003. www.cdl.org/resource-library/articles/attention2.php? type=subject&id=1 (consulté en juin 2006).

Zeigler Dendy, Chris A. *Teenagers with ADD: A Parents' Guide*, Bethesda (MD), Woodbine House, 1995.

Zeigler Dendy, Chris A. *Teaching Teens with ADD and ADHD: A Quick Reference Guide for Teachers and Parents*, Bethesda (MD), Woodbine House, 2000.

Ce guide à l'intention des enseignants contient des informations pratiques et des exemples de stratégies :

- Comprendre le TDA/H
- Créer un partenariat école-maison
- Comprendre les techniques de gestion du TDA/H
- Faire de la classe un milieu favorable
- Choisir des stratégies d'enseignement
- Créer des liens et donner de l'espoir
- Le passage à l'autonomie
- Se tenir au courant